

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Educar Para os Valores

Ana Cristina Ramos Gomes

Mestrado em Ensino da Filosofia

2010

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, sob a Orientação do Professor
Dr. Leonel Ribeiro dos Santos

Educar Para os Valores

Ana Cristina Ramos Gomes

Mestrado em Ensino da Filosofia

2010

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço com todo o carinho à Professora Cooperante do Mestrado em Ensino, Teresa Ximenez que em muito me auxiliou, sempre disponível e atenciosa. Agradeço pelo empenho, pelo rigor, e, especialmente, pela carinhosa atenção.

Ao meu orientador Professor Dr. Leonel Ribeiro dos Santos, pelo acompanhamento, pelos conselhos e pela amabilidade com que sempre prestou o seu auxílio. O meu eterno agradecimento.

À Orientadora Científica Professora Doutora Maria Luísa R. Ferreira, pelo acompanhamento no decorrer do Mestrado em Ensino, pela paciência, pela dedicação, e por toda a atenção prestada.

Aos alunos do 10.1 e 11.1 da Escola E.B.2,3/S Dr. Azevedo Neves, pela sua disponibilidade em tornar parte deste relatório realizável. Os meus agradecimentos pela sua colaboração, e pelo carinho demonstrado no final do estágio.

Ao meu companheiro Aurélio, pela paciência nos dias mais complicados, e pelos valiosos conselhos.

E por fim, mas igualmente sentido, à minha querida “Joaninha” Gameiro pelo companheirismo ao longo desta jornada.

Para a minha filha
Catarina Lueji, por quem
espero, dedico estas palavras,
com todo o meu amor.

RESUMO

PALAVRAS - CHAVE: Mestrado em Ensino; Filosofia; Estágio; Prática de Ensino Supervisionada, Escola E.B. 2,3/S. Dr. Azevedo Neves, Fundamentação Filosófica; Educação para os Valores.

O presente Relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia. O estágio decorreu na Escola E.B.2,3/ S. Dr. Azevedo Neves, tendo início no ano lectivo de 2008, terminando em 2010. O estágio decorreu sob a orientação da Professora Cooperante Teresa Ximenez. Foram leccionadas aulas tanto ao 10º como ao 11º ano de escolaridade, com uma maior incidência na turma 11.1. O Relatório da prática de ensino supervisionada compreende: uma introdução; um primeiro capítulo destinado ao enquadramento da unidade no currículo escolar, tendo por base, os conhecimentos de referência, bem como, o contexto mais geral da sociedade actual; um segundo capítulo debruçando-se sobre a descrição das características essenciais dos alunos da turma e do seu envolvimento escolar; a análise da aplicação de um teste de diagnóstico que permitiu uma maior consolidação da descrição dos alunos; uma realização de considerações sobre os principais temas abordados no teste diagnóstico. O terceiro capítulo destina-se à descrição sumária das aulas realizadas. A quarta parte destina-se à análise das entrevistas realizadas aos encarregados de educação. A reflexão final ocupará o capítulo V; e por fim, uma última parte destinada a conclusões finais e eventuais implicações que devam ser tidas em consideração. Teremos ainda em conta, os anexos envolvidos no trabalho escolar. Por último, as referências bibliográficas.

Procurámos ao longo deste relatório fundamentar as razões que estão na base da exclusão social, bem como, do insucesso escolar. A fundamentação filosófica foi fundamental, para a concretização do nosso objectivo ao defendermos a tese da importância da educação para os valores.

ABSTRACT

KEYWORDS: Masters in Philosophy Teaching; Training; Supervised Teaching Traineeship Basic and Secondary School Dr. Azevedo Neves, grades 5 to 12.

The present report was written under the scope of a master degree in philosophy teaching. The training process took place in the basic and secondary School Dr. Azevedo, grades 5 to 12, starting in the academic year of 2008, and finishing in the year of 2010. The entire training process was performed under the directorate of the collaborator teacher Teresa Ximenez. Several lessons were taught to both 10^o and 11^o grades, particularly to the school class 11.1. The supervised teaching traineeship report comprises: an introduction section; a first chapter containing guidelines of the unity in the academic year, based on reference knowledge, as well as, the broader context of our current society; a second chapter describing essential characters of the students enrolled in the classes and their school involvement; an analysis of the application of a diagnosis test which allowed to build a more solid description of the students; a realization of considerations about the main issues addressed in the diagnosis test. The third chapter presents a brief discussion about the lessons taught. The fourth part of the current report, addresses the analysis of the interviews carried individually with a number of parents. Final thoughts take place in the fifth chapter; and thus, an ultimate part is meant to final conclusions and occasional implications to be brought. We will be also considering those annexes engaged in the school assignments. At the end, remain the bibliographic references.

In the present report we intended to fundament those reasons that underpin social exclusion, as well as, the phenomenon of school failure. A philosophical grounding was fundamental to achieve our goals while standing for the argument of educating for moral values.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
1. Enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar tendo por base os conhecimentos científicos de referência, e o contexto mais geral do saber e da sociedade actual	9
2. Descrição das características essenciais dos alunos da turma, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento no trabalho escolar:	19
2.1. Análise dos testes de diagnóstico	27
2.2. Considerações sobre os principais temas abordados no teste diagnóstico	35
2.3. A Educação: os problemas da definição	36
2.4. A Analogia: Racismo & Especismo	38
3. Descrição sumária das aulas realizadas	41
3.1. O Racionalismo de Descartes.....	42
3.2. O Racionalismo Crítico de Kant.....	49
3.3. Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos; valores e cultura – a diversidade e o diálogo das culturas.....	56
4. Análise das entrevistas realizadas aos encarregados de educação	65
5. Reflexão final.....	75
6. Conclusões finais e eventuais implicações	84
7. ANEXOS	85
7.1. Aula 1,5 e 12 de Fevereiro.....	86
7.2. Aulas 1,5 e 8 de Março	98
7.3. Aulas 16 e 19 de Março.....	111
7.4. Entrevistas.....	118
7.5. Testes de diagnóstico.....	134
BIBLIOGRAFIA	161

INTRODUÇÃO

Este relatório procurará em todas as suas fases realizar reflexões sobre os problemas que afectam a sociedade actual, e, principalmente, os jovens da actualidade. O tema do trabalho (educar para os valores) assim o exige. Procuraremos realizar uma descrição o tanto mais completa possível das características essenciais dos alunos, tendo em conta, essencialmente, as suas dimensões socioculturais. Para uma maior compreensão da esfera valorativa dos alunos, efectuámos a aplicação de um teste diagnóstico, bem como, a realização de entrevistas aos encarregados de educação. Uma pequena amostra poderá ser encontrada no capítulo destinado aos anexos (dado o elevado número dos testes de diagnóstico e das entrevistas, optámos por apresentar em anexo, apenas uma pequena amostra).

Pretendemos com este relatório alertar para a importância de uma sociedade mais aberta à diferença, fundamentado as várias teses apresentadas com o auxílio dos vários pensadores que desde sempre se debruçaram sobre o problema da educação. Em alguns momentos, daremos especial ênfase ao tema do Multiculturalismo, dada a sua intensa importância para a compreensão das necessidades da sociedade actual. Esperemos que este trabalho seja útil a todos aqueles que no futuro procurem uma fundamentação fenomenológica da crise valorativa que se vem sentido na sociedade, transportando irremediáveis consequências para as organizações escolares.

1. Enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar tendo por base os conhecimentos científicos de referência, e o contexto mais geral do saber e da sociedade actual

Os temas leccionados enquadram-se nos currículos do 10º e 11º ano. Relativamente ao 11ºano debruçámo-nos sobre a unidade IV do programa com a seguinte denominação: O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica – Análise Comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento: O Racionalismo de Descartes e o Racionalismo Crítico de Kant.

Quanto ao 10º ano, incidimos a nossa atenção para a Acção Humana e os Valores. Desenvolvemos os seguintes temas: valores e valoração – a questão dos critérios valorativos; valores e cultura – a diversidade e o diálogo das culturas. Recorremos ao uso de audiovisuais especialmente neste tema, dada a intensa vivência deste problema por parte dos jovens. Relativamente ao problema da fundamentação da moral analisaremos apenas a perspectiva kantiana, a do dever kantiano. No momento mais adequado deste trabalho de investigação enunciaremos a importância fulcral do destaque concedido à teoria do filósofo. O ensino desta unidade é essencial, pois permite conceder aos alunos ferramentas conceptuais úteis à compreensão da dimensão da acção humana. Os alunos serão capazes de emitir juízos de valor sobre determinadas acções em determinadas circunstâncias atendendo a todos os factores, quer internos como externos, assim, a racionalização poderá assumir especial controlo em situações comumente dominadas pela emoção/paixão. A dimensão da acção humana é ainda especialmente interessante nesta faixa etária pois alerta os jovens para a necessidade de compreensão de certas acções. Implicitamente são transmitidas aos alunos noções de tolerância relativas à sua forma de ajuizar sobre os comportamentos alheios. Conceitos como intencionalidade e motivo são cruciais para o bom entendimento desta dimensão.

Esta unidade apresenta-se como uma base fundamental para a formação ética dos jovens. Numa sociedade cada mais globalizada, em que as respostas surgem quase em unísono, é importante acordar a juventude para uma atitude crítica e consciente do agir. É necessário dotá-los de instrumentos que despoletem um pensamento autêntico, um pensar autónomo, livre, um pensar que os conduza à derradeira liberdade. A filosofia, disciplina empreendedora neste campo específico dada a sua peculiar essência argumentativa e racional, concede aos nossos alunos instrumentos conceptuais indispen-

sáveis à construção e reconstrução de seres autónomos, críticos e conscientes. Ferramentas urgentes numa sociedade cada vez anónima, onde o indivíduo, a essência da pessoa e da identidade perdem-se no novelo do sufocante colectivo. As novas tecnologias instalaram-se com toda a sua força desde os anos 90, e com elas, assistimos ao fenómeno das descontinuidades das relações sociais (pois virtuais e frívolas), bem como, ao acesso rápido, e na maioria dos casos, insuficiente dos *saberes* produzidos. À falta de ferramentas conceptuais essenciais acrescentamos o excesso de informação e entretenimento tecnológico dos jovens. O constante aumento do desinteresse pela leitura sublinha a negação da sabedoria e da educação como atributos essenciais à longa jornada da existência. O tempo preenche-se pelo consumo exacerbado e inconsciente de conteúdos televisivos. O exagerado consumo da televisão confunde-se com a insuficiência gnosiológica também por si produzida. Giovanni Sartori expôs a sua tese sobre a regressão do homem moderno: ““A televisão não é um acréscimo; é acima de tudo uma substituição, que inverte a relação entre compreender e ver.”¹ Assistimos ao reino da imagem enquanto cópia imperfeita, é o predomínio da imagem aparente com destino à satisfação imediata dos desejos da sensibilidade consumista. É um ver sem ver, é um mero aparecer sem a procura de compreensão. Por outro lado, assistimos ao desenrolar do crescimento agravado das desigualdades sociais com a cega aderência dos órgãos ministeriais às políticas tecnológicas, esquecendo-se daqueles que não usufruem ou desconhecem por completo o modo de uso de um simples computador. É com um profundo lamento que afirmamos que o acesso às novas tecnologias não se encontra completamente democratizado, a *globalização*, ou se preferirmos a *Aldeia Global*, ainda não envolve todas as comunidades do globo. Nos centros cosmopolitas assistimos a diversas realidades sociais. Muitas são ainda as famílias desestruturadas, onde a carência económica e intelectual é predominante. É precisamente nestes casos que a desigualdade social impera com mais vigor. A escola, assume em alguns casos, uma posição de reprodução das desigualdades sociais. Desta forma, as configurações da sociedade, são em forte medida transportadas para o meio escolar.

A família apresenta na maioria dos casos uma fonte promotora de exclusão social. Vários são os estudos que mostram que os “comportamentos desviantes” (muitas vezes

¹Sartori, G; *Homo videns. Televisão e pós-pensamento*, Terramar, Lisboa.

os comportamentos ditos desviantes são meras projecções sociais) ocorrem geralmente no seio de determinadas circunstâncias: fraco acompanhamento familiar dado o excesso de horas de trabalho por parte dos pais; em casos mais graves abandono parental; condições degradantes a nível habitacional com a agravante de bairros degradados e marginalizados socialmente pela preponderância da delinquência criminal associada; extrema carência económica, onde muitas vezes os recursos apenas são suficientes para suprimir as necessidades mais básicas; violência familiar (álcool, toxicodependência e ou violência física e emocional). Famílias desintegradas geralmente arrastam consigo uma tremenda possibilidade de marginalização, a carência financeira dada a monoparentalidade (estudos apontam a monoparentalidade como uma causa dominante) obriga a um menor acompanhamento parental, e por isso, uma maior probabilidade do surgimento de tendências comportamentais inadequadas. Geralmente funcionam como chamadas de atenção por parte dos jovens, outras vezes, porque sujeitos a presenciar e a conviver com situações desviantes nas ruas. De facto, as periferias são os locais onde predominam estes tipos de situações, sendo a periferia a única escolha possível para as famílias desassociadas, onde os problemas financeiros normalmente são evidentes. Várias são as causas e vários são os caminhos desviantes. Através de uma perspectiva de cariz mais macro poder-se-ia apontar as políticas executivas do Estado como pouco ou nada integradoras, o fraco apoio social por parte de um governo não atento às minorias em muito tem contribuído para as várias realidades que se vêm equacionando ao longo dos anos. O ideal da primeira Grécia de uma educação prática e moral esvaneceu-se ao longo dos séculos, a formação do *espírito*, a ideia de comunidade enquanto humanidade deu lugar à chamada aldeia global, pretendendo aludir a uma falsa ideia de pertença e comunidade. Numa análise mais sociológica, os preconceitos parecem estar de tal forma enraizados, que as políticas inclusivas adoptadas reflectem em certa medida a crença na incapacidade intelectual de determinadas etnias. Convém sublinhar a dinâmica destes preconceitos, fortemente sedimentados numa longa tradição de etnocentrismo aplicado aos países mais desfavorecidos, os chamados *países do Terceiro Mundo*. A cultura, ou mais propriamente a diversidade cultural, apresenta-se como uma forte causa de exclusão social. A multiculturalidade, que tamanha ambiguidade arrasta pela diversidade da natureza do seu entendimento, deve aqui, ser objecto de algum esclarecimento. Não resistimos a uma longa citação: “Falar de educação multicultural é trazer á colação muitos dos conflitos que subjazem nas nossas

sociedades vinculadas a situações que ultrapassam a fronteira do próprio sistema educativo. É reconhecer explicitamente que não vivemos num mundo homogéneo, nem igualitário, é admitir que há diferentes culturas e que nem todas têm o mesmo reconhecimento e poder.”²

O ensino desta unidade curricular assume uma importância fulcral, tendo em conta, a sociedade actual. Ela permite descortinar a raiz das nossas acções, o sentido e a intenção daquele que leva a cabo uma determinada acção. É crucial transmitir aos jovens a noção de que as nossas acções encaram um diverso normativo e preferencial. Nesse sentido, os instrumentos conceptuais adquiridas com esta unidade permitem alertar os alunos para a necessidade de responsabilização dos seus actos. Uma acção implica impreterivelmente um juízo moral. Os alunos devem ser capazes de encarar a existência como um mar de escolhas, como uma teia de barreiras a derrubar com bom senso, com consciência, com razão, e por fim, com a moral. Educar as crianças é dotá-las de ferramentas, de conceitos chaves, de aptidões, enfim, de competências. Quem educa, fá-lo com um propósito, e sendo a educação ela própria um valor, como podemos pedir aos nossos educadores que ensinem sem formar o carácter, sem disciplinar? Seria uma tarefa ingrata se tal acontecesse. Victoria Camps ilustrou ao longo da sua obra *Os valores da educação*, que educar é formar o carácter para que se cumpra um processo de socialização imprescindível. É um facto indiscutível que o professor não substitui a família em nenhum caso, os pais detêm claramente um papel crucial na formação do carácter dos seus educandos, no entanto, essa formação de carácter implica um trabalho conjunto com a escola, e nesse sentido, com o professor em especial. É porque a educação nunca é um processo ingénuo mas repleto de intencionalidades que consideramos a clara assumpção de uma educação para os valores, uma educação para a moral, tal como Kant defendeu nos seus escritos pedagógicos, uma educação para a humanidade. O próprio Reboul afirmou: “Os valores nunca desaparecem do domínio educativo pela razão muito simples de que não há educação sem valores.”³ A educação está impregnada de valores, eles diferem de meio para meio, no entanto, a sua dinâmica reguladora é sempre presente. Apesar destas proeminentes constatações, a formação do carácter é hoje uma tarefa árdua, muito longe da ideia de Homem defendida pela tradição helénica. Os Gregos pensavam primeiramente não o Homem individual mas o

²Santomé, J.T; *Multiculturalismo anti-racista*. Profedições; Pág.17

³Reboul, O; *A Filosofia da Educação*; Edições 70; Lisboa; Julho 2000; pág.73

Homem enquanto ideia, assim sendo, *a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade*.⁴ Actualmente, somos educados para a individualização, para a satisfação imediata do eu. O Homem abandonou a noção de homem político no sentido grego do termo. Não se educa para o Bem da comunidade mas para o bem-estar material do eu. A industrialização e o capitalismo desenfreado trouxeram consigo o reino do subjectivismo moral, tudo depende única e exclusivamente da perspectiva do sujeito, se quero obter x, então irei obtê-lo, ainda que isso signifique algum egoísmo da minha parte. O certo e o errado deixam o alto pedestal da universalidade kantiana e degeneram no individualismo subjectivo. O princípio espiritual não mais se descobre na humanidade mas na individualidade, na satisfação desregrada e desmedida dos prazeres sensíveis. Não resistimos ao apelo de Victoria Camps que em muito se coaduna com a perspectiva helénica: *é necessário que existam para além dos interesses particulares, interesses comuns que agrupem os cidadãos e comprometam toda a humanidade na construção de um mundo mais humano*.⁵ A ideia de justiça revela-se indissociável de todos estes pressupostos, não podemos imaginar a construção de um mundo mais humano se não considerarmos a noção de bem-estar como uma base fulcral. John Rawls é suficientemente categórico no que toca ao papel da justiça: *a justiça é a primeira virtude das instituições sociais*.⁶ Um Estado que não se detenha neste princípio, não é um verdadeiro Estado, o princípio da justiça é legitimador da própria noção de Estado. No nosso entender, o Estado deverá criar condições para que à chegada o estrangeiro possa ter acesso às necessidades mais básicas de sobrevivência, para que finalmente possamos vislumbrar a tão almejada, mas longínqua igualdade de oportunidades. A lei de bases de 1986 é nitidamente explícita, os seus princípios estão presentes enquanto reguladores do direito universal à boa educação, isto é, à educação para todos e à ingénua pretensão na igualdade de oportunidades, que infelizmente, ainda não é concretizável de facto: “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. “ (artigo 2 da lei n.º 46).

Relativamente ao último ponto acima mencionado sobre a necessidade de fundamentação da moral, sublinhámos a importância da presença da teoria deontológica de Kant, fundamental no apelo a uma sociedade predominantemente justa, autónoma, livre, verdadeira, e, por isso, mais próxima de uma perspectiva do *Dever Ser*. Perante

⁴Jagger, W; *Paidéia a formação do Homem Grego*; Martins fontes; São Paulo 2003; pág. 15.

⁵Camps, V; *Hacer Reforma; Los valores de la Education*; Grupo Anaya S.A; 2ª Edição Abril, 1994; pág.18.

⁶Rawls, J; *Uma Teoria da Justiça*; Martins Fontes; São Paulo, 2000; pág. 3.

uma sociedade onde o egoísmo e o individualismo reinam com toda a sua força, é urgente o apelo a uma ética deontológica, uma ética pelo Dever, uma postura de vida verdadeiramente livre e autónoma pois em conformidade com a representação de certas leis. *Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.*⁷ A razão prática, nomenclatura utilizada por Kant para denominar a vontade, deve ser a imperatriz que comanda toda a acção humana. Quando as acções coadunam com uma boa vontade, mais facilmente a esfera ética trespassará toda a existência humana em conformidade com o bem comum. Seremos verdadeiramente livres e autónomos quando agirmos de acordo com a máxima que assume a forma de uma lei universal. Perscrutar o olhar do outro humanamente significa respeitá-lo enquanto fim em si mesmo, enquanto vida que possui o seu valor intrínseco. Respeitar o fim em si mesmo de toda e qualquer vida significa nunca tomar o outro como um meio para a obtenção de qualquer fim, esse outro que me aparece já é uma finalidade incontestável. Um pensar categórico é um pensar de acordo com um imperativo que deseja a universalização, buscando incessantemente o toque ético na jornada existencial. Num tempo longínquo Aristóteles caracterizou o Homem como uma animal social, ou seja, como um ser em constante necessidade de partilha e pertença, isto é, um ser em comunidade. Este é um fenómeno eterno, a essência social do homem é permanente e intrínseca ao seu ser. Esse é o motivo principal pelo qual devemos buscar incessantemente a melhor forma de inserir o Homem numa comunidade, a luta pela inclusão social protagonizada por várias organizações é a luta pelo triunfo do homem social, é a luta pelo alcance da tão almejada boa vida. A tolerância deve aqui jogar um papel determinante. Pretendemos uma tolerância livre da atitude paternalista, livre de uma atitude etnocêntrica. Devemos ir ao encontro de uma tolerância “limpa”, pois livre da pretensiosa superioridade. A verdadeira tolerância reúne-se num suave diálogo intercultural, ela assenta essencialmente no respeito para com o outro, e, principalmente, no respeito pela sua dignidade que lhe é própria enquanto ser humano. O respeito deverá constituir a base inabalável de uma verdadeira tolerância. As políticas inclusivas serão deveras inclusivas quando o respeito pela pessoa assumir-se como imperativo incontornável. Rawls afirma: *Digamos agora que uma sociedade é bem-ordenada não apenas quando está planejada para promover o bem de seus membros mas quando é também efectivamente regulada*

⁷Kant; *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*; Porto Editora; pág.66.

*por uma concepção pública de justiça.*⁸ Quer isto dizer que a justiça deve ser a base orientadora tanto das instituições como também o princípio unificador dos cidadãos entre si, para que tranquilamente possa reinar a paz e a vontade de harmonia entre todos. A tolerância caminhará de mãos dadas com a justiça no momento em que se subjugar ao “tribunal da razão” (assim denominado kantianamente), a uma vontade verdadeiramente boa, pois submetida à autoridade racional. Tal como Reboul defendeu no seu escrito *Filosofia da educação*, acreditamos num ensino libertador que una o educando à comunidade, não inculcando ou impondo violentamente perspectivas valorativas, mas antes, alimentado constantemente a curiosidade e a vontade gnosiológica. O mestre deverá assumir uma posição de agente libertador, de promotor na busca da verdade. A educação deverá assumir claramente o seu papel dinamizador no campo valorativo, a escola de hoje não poderá em nenhum momento distanciar-se do seu papel enquanto agente promotor da inclusão social. É na escola onde começa a inclusão das nossas crianças, é na escola onde elas aprendem a socializar e a viver em comunidade, por isso, deverá a escola ser a primeira a apelar ao exemplo, promovendo a tolerância, o diálogo intercultural a educação para os valores, e, principalmente, pelo respeito pela pessoa e pela sua dignidade. Só assim poderemos sonhar com um amanhã mais justo e mais igualitário, em que a escola cesse finalmente de reproduzir as desigualdades que se vêm equacionando ao longo dos tempos.

Uma fundamentação da vivência moral revela-se crucial, principalmente em tempos conturbados como os de hoje. É irónico pensar que julgamos saber de onde viemos mas não sabemos para onde caminhamos, na realidade, os aspectos cumulativos das novas tecnologias tornam-se demasiado evidentes e a destruição da humanidade é cada vez mais, uma medonha possibilidade. Ao reflectir sobre a condição humana deparamo-nos com a emergência da intensificação de uma educação para os valores, isto é, da importância de uma educação vocacionada para a compreensão da esfera valorativa. Aclamamos a defesa de uma educação que reoriente o ser humano para a sua verdadeira essência, a saber, a humanidade. Torna-se inevitável retornar à grande figura da moralidade: Kant. O pensamento do filósofo não assumirá neste relatório um objecto de estudo. Procuraremos, em todo o caso, justificar a argumentação acerca da necessidade da fundamentação da moral com o seu auxílio. Desta forma, ao reflectir sobre uma educação orientada para os valores, para uma vida predisposta aos princípios

⁸Rawls, J; *Uma Teoria da Justiça*; Martins Fontes; São Paulo, 2000; pág.5.

éticos, julgámos essencial uma fundamentação desses mesmos princípios, cuja essência, seja pura *a priori*. A perspectiva deontológica de Kant edificar-se-á sob o princípio do Dever, nesse sentido, a busca da justiça será uma constante, assim, defrontamo-nos com o Dever enquanto obrigação moral que se impõe à mera satisfação dos interesses particulares de cada um. É precisamente este o ponto fulcral que pretendemos destacar na sua perspectiva deontológica. É porque a humanidade procura apenas a satisfação dos seus desejos, que é urgente retornar a uma moralidade cujos princípios não estejam contaminados pelo mero *querer* humano. Assim, subscrevemos a necessidade de uma fundamentação metafísica da moral. Para o filósofo, é evidente, a necessidade da fundamentação das obrigações em leis morais, e, por conseguinte, em princípios puros *a priori*, a fim de se evitar a transformação dessas leis morais em leis meramente práticas. Por esse motivo, uma das suas obras intitula-se *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. A explicação do filósofo é bastante esclarecedora: *Ora, a lei moral, na sua pureza e autenticidade (e é exactamente isto que mais importa na prática), não se deve buscar em nenhuma outra parte senão numa filosofia pura, e esta (metafísica) tem que ir portanto em primeiro lugar, e sem ela não pode haver em parte alguma uma filosofia moral.*⁹ Quer com isto o autor afirmar que as nossas acções só poderão ser consideradas moralmente correctas quando confinadas a princípios orientadores fundados pelo tribunal da razão e por uma vontade boa em si mesma, isto é, livre de qualquer inclinação ou interesse por parte do agente, que não seja apenas o cumprimento do dever pelo dever.

Ao reflectirmos sobre a importância de uma educação vocacionada para o universo dos valores, pensamos na necessidade de uma formação ética, especialmente destinada aos jovens, cuja natureza, é sucessivamente corrompida pelos vícios das sociedades modernas. Inevitavelmente somos confrontados com a necessidade de validação da Ética enquanto ciência por parte da comunidade de cientistas. A Ética é uma área do saber filosófico que se quer reconhecida e valorizada no seio escolar. Aristóteles ensinou-nos que a Ética é uma ciência prática porque diz respeito à aplicação de certos princípios a problemas da acção humana. Tal como as outras ciências, a Ética também se cingirá a probabilidades e a hipóteses, até porque, o comportamento do ser humano não é calculável. As teorias morais não são verdades absolutas e muito menos receitas milagrosas, elas funcionam como uma bússola de

⁹ Kant; *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*; Porto Editora; 1995; Pág.28.

orientação num mar revolto pela tempestuosidade. Escutemos as bonitas palavras de José Arêdes: *os valores são um farol no perturbado mar da existência, mas não são a terra firme; indicam, não substituem; enquanto indicadores de caminho, são como estrelas no firmamento: guias amigas, que não dispensam os passos a dar. Mas os faróis de nada servem se não forem eles próprios iluminados pelo conhecimento.*¹⁰

O problema a esclarecer prende-se com a autenticidade da Ética enquanto ciência. Se de facto, ela é uma ciência prática, tal como anunciou Aristóteles, e orienta as nossas acções concretas, porque continuamos a agir incorrectamente? Arêdes, aponta “a nossa ignorância” e o “carácter pouco aprimorado do nosso ser.”¹¹ Se assim o é, manifestamente o problema passa a assumir um carácter Ontológico, e a resposta à questão *o que devemos ser* torna-se mais complicada. Quais as razões que levam o ser humano a desviar-se do fim para o qual tende, a saber, a humanidade? Na realidade, tal como Kant defendeu nos seus escritos sobre pedagogia, o Homem é um animal que deve ser primeiramente disciplinado para que o seu corpo não o impeça de alcançar a virtude. Da mesma forma, Platão aclamou a alma em detrimento do corpo, pois este último, um cárcere, condenaria o Homem a perder-se no mundo das paixões. Ao fim ao cabo, a resposta à questão *o que devemos ser* encontra-se na intimidade de cada ser humano. A resposta kantiana sugere a necessidade do espírito guiar-se pela voz da boa-vontade, para que finalmente, triunfe a lei universal, ou mais propriamente, a máxima kantiana: *age como se a máxima da tua acção se devesse tornar; pela tua vontade, em lei universal da natureza.*¹² É-nos proposto que ouçamos a voz da razão e optemos por acções/comportamentos que possam ser universalizáveis. A busca da universalização caminha ao encontro da justiça para todos os seres humanos, na realidade, a sua teoria deontológica torna-o um humanista, pois defende a humanidade da pessoa como um fim em si mesmo, possuindo sempre e em qualquer circunstância um valor que lhe é inabalavelmente intrínseco.

A marca legada pelo filósofo com a fundamentação da moral, permitiu ao ser humano, alargar o horizonte gnosiológico sobre a compreensão da esfera moral que trespassa o universo das acções humanas. Esse, é um dos motivos pelos quais, a sua sabedoria continua a desempenhar um papel tão crucial no ensino, principalmente,

¹⁰ Arêdes, J; Ética e Consciência, in Revista Philosophica; Departamento de Filosofia ;Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; vol. 25; Edições Colibri; 2005; pág. 9.

¹¹ Arêdes, J; Ética e Consciência, in Revista Philosophica; Departamento de Filosofia ;Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; vol. 25; Edições Colibri; 2005; pág. 10.

¹² Kant; *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*; Porto Editora; pág.59.

numa época tão conturbada como a que actualmente vivemos. O filósofo, ensinou-nos que “a liberdade tem de pressupor-se como propriedade da vontade de todos os seres racionais”.¹³ Assim, é verdadeiramente livre, aquele que usufruir de uma vontade autónoma, e esta, não pode subsistir sem a presença daquela. Isto quer dizer que toda a vontade humana é acompanhada pelo desejo de universalização, ou seja, *age como se a máxima da tua acção se devesse tornar; pela tua vontade, em lei universal da natureza*.¹⁴ A autonomia da vontade não sujeita o ser humano à prisão ou à ditadura da razão, pelo contrário, é porque o ser humano é verdadeiramente livre que possui uma vontade que lhe proporcione uma autêntica autonomia. Neste sentido, somente é autónomo, todo aquele que nas suas acções esteja intimamente ligado ao cumprimento da lei moral. É precisamente esta autonomia da vontade que os jovens perderam, presos nas malhas de um sistema que promove a exclusão, ao invés, de promover uma estrutura social assente na compreensão e na defesa da democratização conhecimento.

¹³ Kant; *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*; Porto Editora; pág.84.

¹⁴ Kant; *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*; Porto Editora; pág.59.

2. Descrição das características essenciais dos alunos da turma, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento no trabalho escolar:

O desenvolvimento deste ponto decorrerá em três momentos essenciais. Num primeiro momento, optaremos por identificar a origem sociocultural dos membros de cada turma onde o trabalho decorreu, caracterizaremos os alunos apenas quanto à sua origem sociocultural dada a importância deste factor na avaliação dos seus comportamentos, valores e atitudes. Além disso, esta caracterização é importante para compreender o horizonte cultural em que cada aluno está inserido. Não nos debruçaremos sobre as características psicológicas dos alunos, tal iria implicar uma análise por parte de um profissional na área. Efectuámos a alteração dos seus nomes verdadeiros para preservar a sua identidade. Num segundo momento, sublinharemos aspectos relacionados com o desempenho escolar, o aproveitamento escolar, a disciplina, entre outros. Num terceiro e último momento, faremos uma análise exaustiva de um teste diagnóstico aplicado anonimamente e aleatoriamente aos alunos de várias turmas, o 10.1, 11.1 e 11.2 com o objectivo de analisar tanto a consciência moral dos alunos, bem como, a sua sensibilidade para com os direitos animais. Através deste último aspecto tentámos uma aproximação de dois conceitos, o Racismo e o Especismo. Daremos lugar à explicação desta aproximação no momento mais adequado deste trabalho de reflexão.

O trabalho desenvolvido ao longo do mestrado desenrolou-se principalmente na turma do 11º ano, com algumas actividades em torno do 10º ano. O 11.1 é uma turma pequena com alunos oriundos de vários países, a turma do 10.1 é aquela que apresenta uma maior diversidade étnica e cultural. Na turma do 10º ano os alunos são oriundos de países como: Cabo Verde; Brasil; Rússia; Angola; Paquistão; Guiné e Portugal. A turma do 10.1 começou inicialmente com doze alunos, no entanto, nos últimos tempos a turma apresentava apenas dez alunos. Note-se que esta é uma situação constante nesta escola. Os alunos ou abandonam precocemente a escola por questões diversas, ou efectuem a matrícula na escola apenas por questões legais. São-lhes atribuídas turmas sem que muitas vezes compareçam uma única vez. A matrícula na escola servirá em alguns casos como uma forma de justificação de permanência no país, apesar de na realidade se encontrarem activamente no mercado de trabalho. Tentaremos elaborar uma caracterização da turma, para tal, será necessária uma maior compreensão da origem dos

alunos. Começamos pelo “Albano”. O “Albano” nasceu em Portugal, no entanto, a sua ascendência é cabo-verdiana; a “Catarina Delgado” é brasileira e encontra-se em Portugal há alguns anos; a “Carolina Loureiro” é portuguesa e de ascendência portuguesa; a “Rose Semedo” é cabo-verdiana; a “Vanessa Oliveira” é brasileira; o “Tiago Mendes” é português e de ascendência portuguesa; a “Joana Marques” é cabo-verdiana encontrando-se em Portugal há poucos anos; a “Mary Ziva” da Rússia; a Sofia Fernandes do Brasil; a “Sonya” do Paquistão; o “Mahomed” da Guiné-Bissau, e por fim, a “Luísa Nascimento” de São Tomé e Príncipe. Apesar de aparentar uma pequena dimensão, a turma é caracterizada por uma grande heterogeneidade no que toca às suas origens, cultura, e inclusive, religião. A interculturalidade é de facto marcante.

A turma do 11.1 apenas com nove alunos apresenta uma menor heterogeneidade, ainda que, a maioria dos alunos sejam oriundos de países Palop. “Esmeralda Martins” e a Vânia Pires são ambas portuguesas e de ascendência igualmente portuguesa; a Tatiana Nunes também é portuguesa e de ascendência portuguesa; a “Olga” é portuguesa apesar de possuir ascendência cabo-verdiana; a “Tânia Delgado” é também portuguesa e de ascendência portuguesa (apesar de as suas origens remontarem a cabo verde), note-se que esta aluna já não se reconhece a si nem à sua progenitora como cabo-verdianas. A aluna referiu: “ Eu sou portuguesa e a minha mãe também é, só a minha avó é que é cabo-verdiana.” O “Jerson Ribeiro” é brasileiro de ascendência também brasileira; a “Inês” é portuguesa de ascendência portuguesa; o “Carlos” é cabo-verdiano de ascendência cabo-verdiana, e finalmente, a “Vitalina” que é portuguesa de ascendência cabo-verdiana.

Para um maior entendimento do universo diferencial dos alunos, consideremos as seguintes figuras ilustrativas:

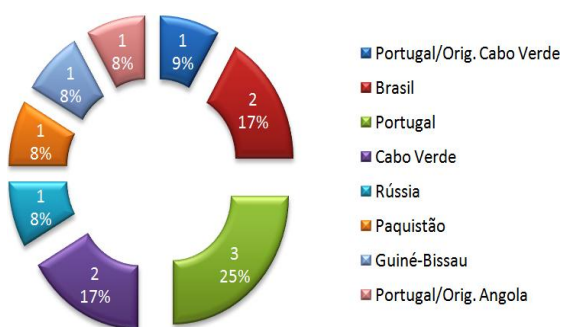


Figura 1: turma 10.1

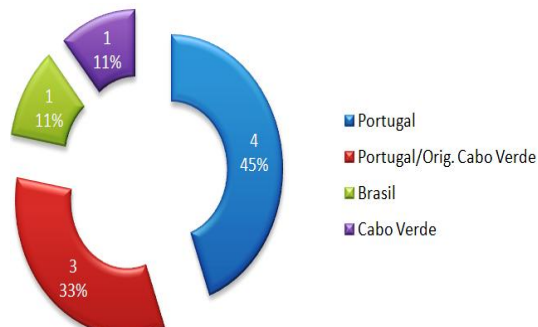


Figura 2: turma 11.1

O trabalho ao longo do Mestrado decorreu em torno das duas turmas mencionadas, por isso, considerámos de maior relevância efectuar uma distinção de carácter sociocultural apenas nas duas turmas onde o trabalho realmente decorreu.

É com reserva que tentamos traçar um caminho de reflexão no que diz respeito ao desempenho escolar. A avaliação escolar deve ser contínua, deve ter em conta vários aspectos relacionados com o percurso do aluno, é insuficiente caracterizar o envolvimento dos alunos no trabalho escolar sem ter em conta o percurso global das actividades. Mais uma vez, a estrutura do mestrado não nos possibilita obter uma visão mais detalhada e pormenorizada de todo o desempenho escolar. De qualquer forma, tentaremos obter um resultado de análise o mais próximo possível da realidade. É sabido que o envolvimento dos alunos no trabalho escolar em muito se deve à sua estrutura emocional. Não resistimos a uma longa citação: *um pensamento eficaz depende da disposição, da vontade, do prazer, da perseverança em mantê-lo e desenvolvê-lo. Aprender através do pensar provém de uma atitude de entusiasmo pelo aprender. Tem a sua génese no espírito que está disposto a pensar, que se esforça, que sabe lidar com a ambiguidade, que é perseverante em atingir a precisão e a clareza. Estas atitudes são determinantes na emergência e no desenvolvimento do pensar e facilitam um desempenho eficiente.*¹⁵ O mecanismo emocional parece travar na maioria dos casos o sucesso escolar. A emoção bloqueia a execução das tarefas fazendo com que os alunos adoptem uma posição de incompetência assumida. Neste sentido, os alunos simplesmente assumem que não conseguem realizar as tarefas e deixam-se derrotar pelo espírito do fracasso. A luta pelo auto-domínio das emoções e pela tomada de consciência devem ser momentos cruciais na busca do êxito escolar. Goleman refere a importância da auto-consciência, isto é, do conhecimento das nossas emoções. Passo a citar: *o reconhecer um sentimento enquanto ele está a acontecer – é a pedra base da inteligência emocional. Ser capaz de controlar momento a momento as sensações é crucial para a introspecção psicológica e o autoconhecimento. A incapacidade de reconhecer as nossas próprias sensações deixa-nos à mercê deles.*¹⁶ A metacognição é a proposta das diversas investigações nesta área, enquanto tomada de consciência do conhecimento que se tem, bem como, das dificuldades no acto de aprendizagem. Uma das componentes importantes para que metacognição aconteça é apontada por Salema

¹⁵ Salema, M.H; *Ensinar e Aprender a Pensar*; Texto Editores; 2º Edição; Lisboa, Julho 2005 pág.43.

¹⁶ Goleman, D; *Inteligência Emocional*; Círculo de Leitores; 13ª Edição Julho 2009; pág.63.

como a necessidade de *estimular os alunos a verbalizar as suas dificuldades e os processos cognitivos utilizados nas tarefas, a avaliar os percursos realizados e a explicar as razões das suas dificuldades ou dos seus sucessos, permitindo-lhes, assim, conhecer o próprio acto de aprender.*¹⁷ Vimo-nos na necessidade de explicitar o conceito de metacognição, para que seja, possível compreender de forma fundamentada o envolvimento dos alunos no trabalho escolar. Os alunos apresentam maiores dificuldades nos conteúdos que não consideram motivadores e úteis à sua aprendizagem. A incapacidade de compreensão e aceitação de determinados conteúdos como futuras ferramentas conceptuais ao longo da sua existência é uma constante. Esta incapacidade de aceitação conduz à negação e rejeição de determinados conteúdos, transportando-os irremediavelmente para o insucesso. Outro grande e principal aspecto que conduz ao insucesso relaciona-se com as inúmeras situações de exclusão social ou em perigo de exclusão. Salema aponta diversas possíveis causas classificadas na década de 60 para o baixo rendimento escolar:

- *grupo socioeconómico baixo;*
- *etnia;*
- *situação migrante;*
- *desconhecimento da língua do país de recepção;*
- *situação geográfica de isolamento;*
- *minoria religiosa.*¹⁸

A grande maioria dos alunos sujeitos a esta avaliação apresenta carências relacionadas com todas estas causas apontadas por Salema. A carência económica conduz muitos destes alunos ao abandono escolar. Atraídos por um salário, ainda que baixo, abandonam a escola na esperança de obterem independência financeira. A ilusão depressa desaparece dando lugar ao desespero pelas dificuldades que acarreta um trabalho precário. Apesar do cenário lamentável em alguns casos, não nos podemos esquecer dos vários casos em que alguns alunos sujeitos a condições menos favoráveis ao sucesso conseguem ultrapassar com distinção todas as barreiras, manifestando uma forte estrutura resiliente. A turma do 10.1 apresenta alguma diversidade no que toca ao aproveitamento escolar. A turma tem alunos com um desempenho considerado bom,

¹⁷ Salema, M.H; *Ensinar e Aprender a Pensar*; Texto Editores; 2º Edição; Lisboa, Julho 2005; pág.63

¹⁸ Salema, M.H; *Ensinar e Aprender a Pensar*; Texto Editores; 2º Edição; Lisboa, Julho 2005; pág. 9.

como também, alunos com um aproveitamento considerado baixo. As razões para o seu fraco aproveitamento prendem-se com razões já mencionadas, como por exemplo, o desconhecimento da língua de recepção. A língua é sempre um impeditivo comunicacional, o não domínio da língua retrai irremediavelmente a capacidade participativa por parte dos alunos, bem como, o envolvimento no trabalho escolar. A tarefa é muitas vezes ingrata para o próprio docente, ao não vislumbrar formas de compensação para estes alunos em claras desvantagens de antemão. O tempo urge e por mais dedicação empregue ao trabalho, torna-se árduo oferecer a estes alunos a atenção necessária. Apesar destas dificuldades, são na generalidade alunos extremamente participativos, cumprem as tarefas solicitadas, argumentam, criticam e sempre que possível procuram a problematização dos temas abordados em sala de aula. É com gratificação que constatamos a inexistência de problemas disciplinares quanto a esta turma.

Relativamente à turma do 11.1, o envolvimento escolar é bem diferente. Outras são as dificuldades, bem como, as razões do insucesso escolar. Dos nove alunos poder-se-ia caracterizar metade deles como sendo bons e os restantes como razoáveis ou até mesmo como casos frustrantes. O fraco apoio parental, verificável em alguns casos, tal como a desmotivação por parte de alguns alunos, impede-os de apostarem no seu futuro através de um verdadeiro empenho no seu trabalho. Outro factor, igualmente verificável, relaciona-se com a falta de instrumentos metodológicos por parte dos alunos na concretização do estudo. Passemos à explicação da primeira causa apontada. É do conhecimento geral que a família é o alicerce fundamental na criação de jovens autónomos e conscientes, é a família o primeiro e grande agente na promoção da educação. *Os grandes educadores sempre encontraram uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove directamente o seu crescimento, sem passar pela guerra ou pelo abandono, pela imposição ou submissão.*¹⁹ Entende-se a autonomia como a base fulcral de um crescimento saudável, somente a autonomia poderá conduzir o ser humano à liberdade, a uma liberdade no verdadeiro sentido do termo, pois regido por leis próprias e racionais que lhe permitem uma verdadeira integração na comunidade. O abandono parental assume sérias consequências no desenvolvimento dos jovens desde a revolta à indiferença total. Indiferença para com o seu próprio futuro. Nesta turma verificámos casos em que o fraco apoio parental (não

¹⁹ D'orey da Cunha; *Ética e Educação*; Universidade Católica Editora; 1ª Edição; Lisboa, 1996 ; pág. 59.

por negligência voluntária por parte dos pais, mas pelas circunstâncias da vida que assim o obrigam: carência económica; excesso de horas de trabalho; situação migrante ou monoparentalidade) desembocou na indiferença total por parte do educando no que diz respeito ao desempenho escolar. Casos verdadeiramente frustrantes para o professor, pois os alunos apresentam fortes potencialidades que infelizmente não são colocadas em acto dada a sua indiferença e descrença total nas suas capacidades. A auto-estima parece desempenhar um papel igualmente importante na volição do aluno. A baixa auto-estima ou a carência do auto-conceito são justificadas pela falta de um forte estímulo parental que conduza os educandos ao bom desempenho das suas tarefas, não só escolares, como também, tarefas indicadoras da inserção em comunidade que se traduzem nos seus comportamentos e atitudes perante o mundo em seu redor. A incapacidade de se reconhecerem, de racionalizarem o que podem fazer e quais as suas potencialidades conduz a uma irremediável quebra do auto-conceito, tão importante na cimentação de uma saudável auto-estima. Tanto a auto-estima como o auto-conceito parecem estar relacionados com a educação parental. A este propósito, passo a citar: *O conceito de si próprio é condicionado por múltiplos factores externos. Depende em grande medida da opinião que formam e emitem sobre nós os seres importantes na nossa vida. Durante a infância a pessoa com maior peso costuma ser a nossa mãe, seguida do nosso pai e das pessoas que cuidam de nós e nos educam.*²⁰ Podemos concluir, com base nas várias investigações e reflexões realizadas nesta área, que os jovens terão mais hipóteses de integração na sociedade, sempre que o apoio e estímulo parental estiverem presentes de uma forma positiva e construtivista.

Com alguma frequência, verificámos casos em que os alunos não sabem estudar, isto é, não sabem elaborar estratégias de estudo. Deparámo-nos com alunos extremamente participativos nas aulas, mas que apresentavam sérias carências no que diz respeito a metodologias e estratégias de compreensão e memorização textual. Para além da falta de empenho pessoal (por razões já mencionadas neste trabalho), a insuficiente aplicação de ferramentas conceptuais leva à incompreensão e ao insuficiente desempenho escolar. Investigações têm sido elaboradas neste campo educativo, a compreensão textual tem merecido um lugar de destaque nos últimos anos. O ensino da compreensão é determinante no sucesso do aluno. Não interessa apenas

²⁰ Marcos; L.R.; *A Auto-estima, a nossa força secreta*; A esfera dos livros; 1ª Edição, Abril de 2008; pág.81.

alertar aluno de que não compreendeu o texto, é necessário ensiná-lo a compreender, é necessário apetrechá-lo de processos de pensamento indispensáveis à compreensão. Reforçar aqueles que já têm as suas estratégias é obviamente necessário, como também, é indispensável que se preste uma maior atenção àqueles que têm um maior défice de compreensão. Defendemos não o ensino do pensamento, pois acreditamos que o pensamento é da ordem da intimidade e da singularidade de cada um. Mas antes, o ensino de processos de pensamento, isto é, o estabelecimento de várias ferramentas/processos que permitam o desabrochar de um pensamento maduro e saudável. Um pensamento que detenha estratégias de elaboração de *esquemas* indispensáveis à boa compreensão. Segundo Rumelhart todo o nosso conhecimento resume-se a *esquemas*. Os esquemas que formamos mentalmente desenvolvem-se através da experiência, e se o indivíduo em questão não possui esquemas de dados conceitos, a compreensão torna-se uma tarefa árdua. Os esquemas funcionam como formas organizadas de estruturar a informação que adquirimos. Este assunto revela-se delicado quando nos deparamos com turmas totalmente inter-culturais, onde a diversidade cultural é superior à homogeneidade cultural. É nestas situações que o ensino de determinadas temáticas torna-se extremamente complicado pois os alunos não compartilham das mesmas experiências de vida, e muito menos, da mesma tradição histórico-cultural. A questão que resta é: Como apetrechar alunos oriundos de outras culturas com processos de pensamento, com esquemas que lhes são totalmente estranhos? *Há vários estudos que mostram a influência do conhecimento prévio na compreensão do texto. A forma como foi estudada esta influência mostra que ela se verifica directamente. Assim, um grupo de leitores com um maior grau de conhecimentos sobre um dado tema do que outro grupo revela uma melhor compreensão na leitura de um texto sobre esse mesmo tema, sobretudo nas perguntas de inferência que exigem a integração do conhecimento do texto com o conhecimento prévio próprio.*²¹ Investir na *Metacognição* parece-me uma boa opção resolutive na tentativa de amenizar as desvantagens e desigualdades no terreno escolar. Este conceito aparece na década de 70 com Flavell e os seus extensos escritos sobre o desenvolvimento cognitivo. *Etimologicamente, metacognição significa a cognição da cognição, isto é a faculdade de conhecer o próprio pensar*²². A metacognição é extremamente importante pois ela permitirá ao aluno ultrapassar as suas dificuldades em

²¹ Salema, M.H; *Ensinar e Aprender a Pensar*; Texto Editores; 2º Edição; Lisboa, Julho 2005; pág.31.

²² Salema, M.H; *Ensinar e Aprender a Pensar*; Texto Editores; 2º Edição; Lisboa, Julho 2005; pág.52.

busca de um melhor desempenho. Na turma 11.1 verificámos a existência de alunos com dificuldades associadas à metacognição, verificámos a incapacidade de alguns alunos em traçar um percurso, um caminho e uma estratégia de aquisição de conhecimento. Os resultados dos testes de avaliação de alguns alunos mostraram-se como fortes indicadores das suas deficientes metodologias de estudo. Aplicar o ensino da metacognição significa dotar os discentes de processos de pensamento ao nível *declarativo; processual e contextual*. Significa serem capazes de verbalizar as suas dificuldades e frustrações; significa a capacidade de avaliação de si próprios, e por fim, a capacidade de elaborar estratégias na consecução dos objectivos almejados.

2.1. Análise dos testes de diagnóstico

Chegou o momento da análise dos testes de diagnóstico. Os nomes que iremos anunciar são fictícios. Optámos por esta situação pois pretendemos emitir juízos de avaliação sobre os mesmos. Sugerimos aos alunos que escolhessem um nome ao acaso, por forma a que pudéssemos identificar os testes. Os testes de diagnóstico permitirão realizar uma reflexão mais próxima da realidade, no que diz respeito ao domínio dos comportamentos e atitudes. Faremos uma avaliação dos testes tendo em conta as origens culturais, para que efectivamente possamos facilitar a identificação das semelhanças, diferenças e dificuldades.

Os testes de diagnóstico desempenharam uma dupla função:

- O diagnóstico de determinadas perspectivas acerca do mundo;
- Avaliação de determinados conteúdos programáticos inseridos na esfera valorativa.

Inicialmente os alunos demonstraram uma certa reticência na aceitação do teste diagnóstico. Foi-lhes indicado que os pais dos mesmos alunos seriam entrevistados, o que causou uma certa perturbação na sala de aula. Com alguma perseverança por parte da professora cooperante (a quem agradecemos o apoio incondicional), os alunos aceitaram a ideia gradualmente, apesar da reserva e da desconfiança ser uma constante. Uma aluna do 10º ano ao tomar conhecimento das entrevistas, indicou que a mãe nada sabia de filosofia. Constatámos o receio inicial dos alunos na exposição dos seus encarregados de educação a temas/problemas completamente desconhecidos. Rapidamente tornou-se urgente clarificar e desconstruir as suas ideias pré-concebidas. Foi necessário reforçar a ideia de que o objectivo das entrevistas seria o de determinar essencialmente a origem sociocultural de cada um, e que o objectivo prendia-se unicamente à produção de um relatório com base na diferenciação cultural.

Relativamente às entrevistas, optámos por analisá-las no momento mais próximo da intervenção reflexiva deste relatório, tornar-se-á interessante pensar as configurações dos encarregados de educação em analogia com os valores vigentes da sociedade actual, e as respectivas expectativas dos seus educandos.

Começaremos pelas três discentes de origem portuguesa, com uma faixa etária entre os dezasseis e dezassete anos. No domínio conceptual as alunas apresentam sérias dificuldades dada a deficiente definição dos conceitos apresentados, bem como, a falta de rigor na apresentação das definições. As alunas tendem a confundir conceitos como ética e moral. Não nos debruçaremos sobre a análise de todos os conceitos dado o carácter extenso que a tarefa exige. A aluna “Lara Furtado” apresenta melhorias consideráveis tanto na definição dos conceitos, como na apresentação e desenvolvimento textual, a aluna revela ainda capacidade de argumentação ao transpor claramente para o papel a sua indignação para com a violação dos direitos dos animais. Desclassificamos a distinção entre ética e moral realizada pelas alunas “Marta” e “Esmeralda”, pois limitaram-se a relatar a ajuda que lhes foi oferecida por parte da professora. Concluimos que as alunas desconhecem a diferenciação entre ética e moral.

De uma forma geral as três alunas conseguem transpor com sucesso o conceito de responsabilidade para o domínio da acção humana. As alunas desconhecem a ampla dimensão em que se encaixa a cidadania. Por exemplo: “Lara Furtado” limita-se a associar a cidadania ao direito de voto, de certa forma, tem noção da associação da cidadania aos direitos e deveres. “Marta” associa a cidadania ao respeito, enquanto “Esmeralda” confunde a cidadania com solidariedade. No domínio das atitudes e dos comportamentos, “Lara” é capaz de expressar uma forte consciência social, consegue explicar e exemplificar com sucesso uma acção moralmente correcta. “Esmeralda” confunde uma *acção em conformidade com o dever* com uma *acção por dever*. A aluna não consegue separar-se do campo afectivo para alcançar a esfera do dever, por esse motivo é levada a expressar um pensamento de ordem íntima. “Marta” é capaz de expressar o seu pensamento com algum rigor. De uma forma geral, as alunas relacionam a educação com o saber estar. “Ser bem-educado” é uma constante nas suas definições.

No domínio formal, constatamos que as alunas apresentam sérias dificuldades de expressão escrita. As alunas apresentam alguma redundância na explicitação das suas ideias. Dos três casos citados, “Esmeralda,” é o mais preocupante, a aluna não revela grande preocupação em expressar correctamente o que pretende, no entanto, demonstra uma grande sensibilidade no que toca ao cuidado para com o outro, o tema do auxílio, da ajuda, é persistente nos seus discursos. Não reconhecem a educação como um processo contínuo.

Relativamente à amostra referente aos alunos oriundos de Cabo Verde, seleccionámos quatro alunos. Dois rapazes e duas raparigas entre os quinze e os dezoito anos. “Hugo Semedo” revela um pensamento extremamente maduro, a sua capacidade de problematização e argumentação é notável, vários são os exemplos que iremos apresentar. No domínio conceptual o aluno é hábil em transpor para o papel as suas ideias, manifesta preocupação na elaboração textual. O aluno relaciona a ética com a rectidão da consciência, subentendemos o sucesso do aluno ao associar ética e carácter. Relativamente à definição de moral, “Hugo”, alcança o domínio do respeito quando refere as crenças, ideologias e costumes. No que toca à tolerância, a esmagadora maioria dos alunos realça a “paciência” e a “aceitação” como o elemento crucial. Apenas três alunos (todos de origem africana), incluindo “Hugo”, são capazes de conceber a tolerância como uma atitude de respeito. “Hugo” é um aluno naturalmente crítico, a problematização por parte deste aluno é uma constante. Apesar de não termos leccionado com frequência a turma onde este aluno está inserido, verificámos que o aluno apresenta uma forte capacidade para a problematização e interrogação dos vários problemas filosóficos colocados em causa. É de sublinhar que “Hugo” é um aluno residente num bairro com problemas sociais extremamente graves: pobreza extrema, tráfico de estupefacientes, situação de ilegalidade no país, criminalidade juvenil entre outros.”Hugo”, revelou-se um aluno resiliente ao superar de forma significativa todas as barreiras e dificuldades ao seu crescimento saudável, mostrando uma capacidade reflexiva notável, bem como, uma autonomia e consciência social louváveis, tendo em conta, os problemas e condições precárias que o rodeiam. “Hugo” é ainda um dos casos raros em que os alunos são capazes de conceber a educação como um processo contínuo. “Benedita Vasconcelos”, 17 anos e de origem cabo-verdiana, confunde cidadania com caridade, ajuda e sinceridade. A aluna mostra um claro desconhecimento do vasto âmbito em que se desdobra o papel de um cidadão. A aluna entende a Ética como um conjunto de virtudes e atributos do homem. “Benedita” manifesta com grande extravagância a sua perplexidade para com a violação dos direitos, no entanto, não apresenta qualquer originalidade na argumentação realizada. “Djamica” tem 15 anos é de origem cabo-verdiana. A aluna desconhece por completo o âmbito em que se inscreve a esfera da ética. A aluna encara a crença como um domínio da ética e relaciona a moral com o domínio da razão. É capaz de reconhecer a íntima relação do cidadão com a cidade. No domínio formal, as alunas apresentam sérias dificuldades de expressão escrita. “Djamica” é o caso mais gritante ao elaborar frases sem nexo e

redundantes, além disso, o desenvolvimento textual é extremamente deficiente. No domínio conceptual ambas apresentam deficiências do ponto de vista problematizante e argumentativo. O último representante de Cabo verde apresentou-se como “K.L.I”. K.L.I tem 18 anos, sabemos que o aluno encontra-se no país há menos de seis meses. Apesar deste facto, tem apresentado um aproveitamento escolar extremamente positivo. Apesar das dificuldades que encontrou ao realizar o teste diagnóstico, o aluno deu provas da aprendizagem ao longo da disciplina de Filosofia, vemo-nos na obrigação de referir que o aluno nunca teve aulas de Filosofia em Cabo-Verde. O aluno é capaz de realizar a distinção conceptual entre ética e moral, no entanto, quando confrontado com princípios éticos e valores morais encontra dificuldades na sua distinção. São compreensíveis as dificuldades que o aluno encontrou dado o impacto do primeiro contacto com a disciplina. Apesar desta constatação, K.L.I é um aluno extremamente aplicado, demonstra interesse e participação, por vezes, maior interesse que os seus colegas. Obtivemos duas representantes da Rússia. “Kristina” e “Mary”. Ambas são alunas extremamente dedicadas, o que de facto se constata nos seus resultados. “Kristina” foi brilhante ao resolver o teste de diagnóstico. A sua capacidade de argumentação é formidável, bem como, a capacidade de desenvolvimento textual. “Kristina” demonstra uma forte consolidação do saber adquirido, é capaz de expressar correctamente o seu pensamento através de uma linguagem clara e concisa. A aluna frequenta o 12º ano de escolaridade, manifestando uma clara preparação para a frequência no ensino superior. A aluna identifica um argumento, descodifica-o e problematiza-o, colocando interrogações cruciais. Considerámos igualmente importante sublinhar a relação que a aluna realiza entre a tolerância e a liberdade. Na realidade, concebemos ao longo deste trabalho reflexivo a tolerância como respeito, e essencialmente, respeito para com o outro. Respeito para com a sua liberdade de *ser*, manifestando a sua cultura, a sua tradição, os seus costumes e os seus valores. Os conceitos *boa vontade* e *ética* seriam as únicas excepções a serem repensadas por parte da aluna. Através de uma análise mais geral e verificável, considerámos o desempenho da aluna muito bom. Apresenta um pensamento maduro e uma nítida consciência social. A aluna pensa o problema da violação dos direitos dos animais juntamente com a “degradação do ser humano”, evidencia assim, um pensamento consciente dos problemas que assolam a existência humana, juntamente com uma vasta capacidade de expandir o pensamento a outras esferas da ética. Do ponto de vista formal, produz textos com rigor. É residente em Portugal há apenas oito anos, apesar disso, escreve, fala e lê

fluentemente na língua portuguesa. “Mary” é igualmente oriunda da Rússia, tem 18 anos e frequenta o 10º ano. “Mary” apresentou algumas dificuldades na expressão do seu pensamento, apesar de ser tida na generalidade como uma aluna com um bom aproveitamento. Apresenta alguma falta de rigor no desenvolvimento dos conceitos que lhe foram apresentados. A aluna fornece informação demasiado vaga, apesar de correcta em alguns casos, a argumentação é escassa. A sua noção de cidadania é demasiado insuficiente. Em todo o caso, “Mary” demonstra uma forte consciência social, é capaz de alcançar a esfera da acção humana quando pensa o problema dos direitos dos animais, reflecte sobre a condição humana e a sua consequente degradação. De qualquer forma, a carência de rigor é constante. A aluna desconhece o largo âmbito em que se circunscreve a cidadania, reduz o conceito de cidadania ao “respeito”. De uma forma geral, as alunas oriundas da Rússia expressam correctamente o seu raciocínio, contudo, “Mary” deve trabalhar a sua capacidade argumentativa e a produção textual. “Kristina” é excepcional nesse sentido, ao argumentar sempre que lhe é colocada uma questão. Ao nível da produção textual a aluna encerra a problematização com constantes interrogações, o que é extremamente interessante do ponto de vista filosófico. Não podemos deixar de sublinhar o apreço pela disciplina e rectidão, tão verificáveis em ambos os discursos.

“Ximenez” é um rapaz oriundo do Brasil, de dezanove anos. O aluno definiu a ética como algo “pessoal” e a moral como algo universal. Como consequência desta sua definição, todas as correspondências efectuadas no grupo III estão situadas na coluna errada. Apesar de obedecer às preferências de cada um, a esfera moral não se esgota na intimidade de cada ser humano, a moral é algo mais do que o produto das nossas preferências, ela é também o resultado de uma cultura, dos seus hábitos e costumes. O aluno não responde às questões que lhe são colocadas no grupo IV, não apresenta desenvolvimento textual, não problematiza e não mostra empenho no desenvolvimento dos problemas com que é confrontado. Apesar de todas estas dificuldades o aluno apresenta uma clara consciência moral. “Mary Jane” tem 18 anos e também é oriunda do Brasil. A aluna desconhece a vasta esfera em que se circunscreve a ética, limitando a ética à esfera da educação. Temos constatado ao longo da análise dos testes que os alunos referem a tolerância como um acto de “paciência para com os outros”, em alguns casos, a tolerância é ainda definida como o acto de suportar o outro. Somos levados a julgar que os alunos interiorizaram a tolerância num sentido mais negativo do que

positivo. Victoria Camps lega-nos o seu pensamento sobre a tolerância. A pensadora apresenta a tolerância e a intolerância como as duas faces de uma mesma moeda. Segundo Isaiah Berlin a tolerância implica sempre uma certa falta de respeito. *É como se disséssemos a alguém: tolero as tuas crenças absurdas e os teus actos sem sentido.*²³ É neste sentido que a maioria dos alunos entende a tolerância, ao fim ao cabo, *o ter paciência*, demonstra essa necessidade de suportarem algo que lhes parece absurdo e despropositado. É precisamente este sentido negativo da tolerância que deve ser desconstruído junto dos alunos, para que, finalmente, alcancem o propósito da tolerância, a saber, uma sociedade mais justa e mais igualitária (no sentido da harmonia com a diferença). É imprescindível citar Camps: *A tolerância é uma expressão básica que a moral exige a um ser humano: uma moral que ponha freio ao egoísmo que impede de ver o outro com compaixão. Compaixão no sentido literal de sentir o que o outro sente e tratar de entender a sua forma de viver e de comportar-se.*²⁴ Regressando a “Mary Jane”, a aluna demonstra conhecimentos adquiridos e consolidados ao exemplificar com sucesso uma acção moralmente correcta. Relativamente ao grupo IV, é capaz de associar os direitos dos animais à condição humana, tal como, “Kristina” Do ponto de vista conceptual “Mary” é capaz de expressar o seu pensamento com maior rigor do que “Ximenez”. Apesar de todas as dificuldades de “Ximenez”, a consciênciasocial e moral é constante nos seus discursos. Não efectuaremos uma análise do teste diagnostico de “Ana Cristina” por não existirem condições para tal. A aluna tem 16 anos e é oriunda do Paquistão. A aluna revelou tremenda dificuldade na resolução do teste diagnóstico, limitando por vezes, a recolher a informação cedida pelos colegas. É deveras complexo efectuar uma avaliação rigorosa neste caso específico, uma vez que, o desconhecimento da língua portuguesa conduz à insuficiente produção textual. Apesar de todas as suas dificuldades é possível descortinar conhecimentos que a aluna mostra na apresentação de alguns conteúdos. Consideramos importante o trabalho de produção textual neste caso específico, para que no futuro a aluna possa mobilizar competências no campo da escrita e da compreensão textual.

“Letícia das Neves” e “Mimi” são ambas de 16 anos e oriundas de São Tomé e Príncipe. Ambas associam de certa forma a moral ao campo da acção, ao célebre “o que

²³ Camps, V; *Hacer Reforma; Los valores de la Education*; Grupo Anaya S.A; 2ª Edição Abril, 1994; pág.92.

²⁴ Camps, V; *Hacer Reforma; Los valores de la Education*; Grupo Anaya S.A; 2ª Edição Abril, 1994; pág.92.

devo fazer”, “agir com justiça” é a resposta de ambas as alunas, no entanto, as alunas descuraram os aspectos mais relativos da moral, a saber, os costumes, hábitos ou até mesmo as crenças. A tolerância manifesta-se como um tema de bastante interesse para os alunos. A maioria dos alunos circunscreve-se numa minoria sociocultural, por esse motivo, o tema da tolerância gera sempre azo à discussão e à problematização. As alunas superam a incorrecção da grande maioria dos seus colegas ao descreverem a tolerância como “ter paciência” ou “suportar”. As alunas são capazes de ultrapassar esse sentido negativo da tolerância ao concebê-la enquanto respeito e aceitação da diferença. “Letícia” exemplifica com sucesso uma acção por dever. Ambas manifestam a sua perplexidade perante a violação dos direitos dos animais, no entanto, o desenvolvimento textual é insuficiente por inúmeras razões: do ponto de vista formal, os erros ortográficos são uma constante, a expressão das suas ideias tende a apresentar-se redundante e circular, a problematização e argumentação é quase nula, por último, não atendem à totalidade das tarefas que lhes são solicitadas na questão em causa. Através de uma análise mais generalizada, as alunas apresentam uma forte consciência social e moral, contudo, as grandes dificuldades manifestam-se quando estas são confrontadas com a expressão e justificação do seu pensamento. Tendem a confundir os conteúdos e a apresentá-los de forma insatisfatória em algumas ocasiões.

“Ana” e “Edgar” são oriundos de Angola. “Ana” tem 16 anos. “Edgar” ocultou a idade. “Ana” desconhece por completo o universo da ética, a aluna descreve-a como “cultura geral e o meio em que se nasce”. A definição da aluna está mais próxima da moral do que da ética. “Edgar” identifica com sucesso um exemplo de uma acção errada. Sabemos que matar contrapõe-se à dignidade física da pessoa, e por conseguinte, à sua humanidade. O aluno fundamenta a sua posição através da teoria deontológica de Kant, manifesta conhecimentos adquiridos, bem como, a mobilização de competências ao adaptar esses conhecimentos para definir os conceitos que lhe são apresentados. Apesar de todas as suas dificuldades do ponto de vista formal: o desenvolvimento da escrita, os erros ortográficos, a deficiente problematização e argumentação, o aluno manifesta fortes noções de responsabilidade moral. Ambos apresentam uma semelhança bastante peculiar: a sua noção de respeito é extremamente intrincada com a esfera familiar. A sua definição de respeito está intimamente ligada à de educação. Apresentam a atitude respeitadora para com “quem lhes ralha” e as “boas maneiras” enquanto dimensões essenciais dos conceitos. Os alunos desconhecem o campo em que se circunscreve a cidadania, não associam a cidadania à vivência em sociedade nem à

realização do Homem enquanto ser político atento à vivência em comunidade. Limitam a cidadania à esfera da opinião ou à postura (o saber estar).

“Jayane Batista” tem 16 anos e “Asó One” 19. São ambos oriundos da Guiné-Bissau. “Jayane” associa a ética à moral, e é capaz de circunscrever a moral ao meio onde cada um se insere, nesse sentido, apresenta conhecimentos do ponto de vista multicultural. “Asó” não distingue a ética da moral e não possui qualquer noção rigorosa das mesmas. Assume ambas como pertencentes ao âmbito da opinião. O aluno desconhece por completo o universo de conceitos como: responsabilidade; honestidade e solidariedade. Não mobiliza competências quando tenta produzir um texto, e os erros ortográficos são demasiado graves para um aluno que frequenta o ensino secundário. Ao defender os direitos dos animais não apresenta criatividade nem originalidade na problematização e argumentação. O aluno apresenta sérias deficiências do ponto de vista da escrita e de conceptualização, o que impede qualquer tentativa de expressão rigorosa. “Jayane” confunde solidariedade com bondade, não articula a tolerância ao respeito, define-a como a maioria dos seus colegas (ter paciência) e desconhece por completo a esfera da cidadania. O tema do racismo aparece implicitamente no discurso da aluna. No grupo II do teste diagnóstico, ao exemplificar o que acredita ser uma acção moralmente correcta sente necessidade de discriminar a origem sociocultural das personagens envolvidas na acção. Somos levados a crer que a aluna vivencia o problema do racismo intensamente, pois justifica a sua acção não tendo em conta apenas as condições físicas dos agentes envolvidos (o que seria suficiente), mas também, as suas origens socioculturais. De uma forma geral, ambos apresentam deficiências ao nível da produção textual, da articulação entre as tarefas que lhes são solicitadas e no desenvolvimento dos conceitos que lhes são apresentados.

2.2. Considerações sobre os principais temas abordados no teste diagnóstico

Um dos principais objectivos na aplicação do teste de diagnóstico prendia-se com a identificação da consciência moral nos alunos. Apesar de todas as dificuldades que os alunos manifestaram, a consciência moral é bem presente em todos os alunos, são capazes de ajuizar moralmente sobre determinadas questões, e enunciam exemplos de tipos de comportamentos ideais. Compreendem a necessidade da moral como reguladora das nossas atitudes e comportamentos e mostram-se indignados quando confrontados com situações em que a dignidade é violentada. A grande maioria dos alunos pronuncia-se sobre “o que se deve fazer” e o que se deve evitar.

Na generalidade apresentam deficientes noções de cidadania, raras são as situações em que situam a cidadania na esfera dos direitos e dos deveres. Não expressam a importância do Homem como um ser político, activo e determinante para a vida em sociedade. O “saber estar” está associado mais à postura de vida do que ao carácter do ser humano, perspectiva que deveria ser a contemplada. Tendo em conta os erros verificáveis na conceptualização acerca do conceito cidadania, consideramos imprescindível educar para a cidadania, para que os nossos jovens possam ingressar activamente num mercado de trabalho, conscientes das suas obrigações e dos seus direitos, pois só assim poderemos alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, onde o acesso à igualdade de oportunidades poderá verdadeiramente ser contemplado. No entanto, a educação para a cidadania deve ser prudente, as directrizes das organizações responsáveis (OCDE) tendem mais a uniformizar do que a preservar a diferença. Devemos evitar uma educação totalizante, isto é, uma educação que forme os homens segundo os mesmos moldes e mesmíssimos fins. O grande fenómeno que cabe agora ao Estado é enfrentar os efeitos desta globalização cada vez mais proeminente. De facto a maior parte das escolas europeias seguem as directrizes da OCDE, e neste sentido, o que é ensinado ou os valores que são transmitidos vão de encontro a uma semelhança inalienável em todas as escolas dos países membros da EU, a reprodução da mesmidade gera-se no decorrer da intensificação das relações sociais à escala mundial. Será isto um indício de democracia, estamos de facto perante uma democracia ou uma política autoritária dos valores e dos conteúdos? A favor de uma conjuntura de ordem económica e política são sacrificadas as diversas manifestações culturais, a assimilação torna-se massiva violentando a identidade de cada um, a identidade do grupo e a identidade da pessoa. Parece óbvio que perante este cenário a educação torne-se

sombriamente económica, obedecendo mais a critérios económicos e lucrativos do que culturais. As diversas tentativas de modernizar as escolas através da implementação das novas tecnologias são a prova do impacto da nova ordem mundial. Por outro lado, deparamo-nos com novos objectivos orientados para o uso das novas tecnologias, orientações que causam um certo constrangimento tanto ao corpo docente, como aos alunos que não possuem meios financeiros nem para adquirir nem para fazer uso dessas mesmas tecnologias. Perante esta nova ordem acentuam-se as desigualdades sociais equacionadas, mas que agora, são mais acentuadas.

2.3. A Educação: os problemas da definição

A educação é caracterizada pela maioria dos alunos como aquilo que é transmitido pelos pais e professores. No entanto, a grande maioria aponta a família como principal agente educativo. É sabido que a educação parental é de um tipo que se distingue da transmissão de conteúdos, é de um tipo mais espontâneo, tal como afirma Reboul, *uma mãe que acaricia o seu bebé educa-o, porque desperta nele a consciência do outro e desenvolve, antes de qualquer linguagem, a aptidão do bebé para comunicar. Mas a mãe não programa isso, nem sequer o sabe; a sua ternura é educativa, mas sem saber.*²⁵ Apesar do carácter mais espontâneo da educação familiar, ela é essencial para o desenvolvimento de competências afectivas, igualmente fundamentais para o saudável crescimento dos jovens inseridos nas mais diversas comunidades. Por outro lado, a educação dos conteúdos dispõe-se maioritariamente vocacionada para o apetrechamento de ferramentas conceptuais cruciais na condução da mobilização de futuras competências, imprescindíveis à produção cultural. São escassas as situações em que os alunos concebem a Educação para além daquilo que é ensinado pelos encarregados de educação e instituições de ensino. Dificilmente alargam o conceito para além da esfera familiar e escolar. Não concebem a Educação como o produto de todas as nossas vivências e experiências culturais, a educação traduzida numa única palavra seria a Cultura ou se preferirmos as Culturas. A Educação não é estática e não se sujeita à estagnação, ela é dinâmica. A pessoa que somos é sujeita à constante mutação, esse fenómeno deve-se ao acumular de vivências, ou seja, à crescente mobilização da cultura (de culturas).

²⁵ Reboul; *A Filosofia da Educação*; Edições 70; Lisboa; Junho, 2000; Pág.18

Muita tinta continuará a derramar-se sobre o papel a propósito do conceito. O pensamento sobre a Educação prevalece desde a antiguidade até aos nossos dias, e quando surge a derradeira questão: o que é a Educação? Inúmeras respostas são formuladas. Debruçar-nos-emos sumariamente sobre as perspectivas de alguns pensadores. Começemos por Savater: “ A educação constitui algo de semelhante a uma obra de arte colectiva, que dá forma a seres humanos em vez de escrever no papel ou de esculpir o mármore.”²⁶ Rousseau, por sua vez, prefere abandonar o pensamento da educação enquanto arte. Para o pensador suíço o hábito é o suficiente enquanto justificação do processo educativo: “Não restam dúvidas de que a educação é apenas um hábito”²⁷ A tese Rousseauiana não é menos interessante, e na realidade, não é tão diferente como inicialmente aparenta. Rousseau adopta uma postura claramente pragmática: *a educação é um hábito*. Quer o filósofo afirmar que a vida é educação, pois o próprio afirma *começamos a instruir-nos quando começamos a viver*.²⁸ Ser humano é insistir no exercício da vida, insistir “nos acidentes da vida humana”²⁹. Inevitavelmente repousa em ambos os pensadores um optimismo no que toca à condição humana. Se em Rousseau a esperança repousa numa inocência originária, onde a Natureza cumpre o seu papel humanizante, Kant, por sua vez, pondera a crença sobre a existência de *germes* orientados para o bem. O problema da definição da educação prende-se com a sua própria essência, ela própria é por origem e definição indefinida e essa é a sua grandeza ilimitada ao potenciar o ser humano para o futuro, para um universo de possibilidades. Foi ilustre a afirmação de Dewey ao conceber a imperfeição enquanto plasticidade, isto é, enquanto condição de inúmeras potencialidades.

²⁶ Savater; F.; *O valor de educar*; Dom Quixote; 1ª Edição; Maio 2006; Pág.96

²⁷ Rousseau; *Emílio*; Volume I; Europa América; 1990;Pág.17

²⁸ Rousseau; *Emílio*; Volume I; Europa América; 1990; Pág.21

²⁹ Rousseau; *Emílio*; Volume I; Europa América; 1990; Pág.21

2.4. A Analogia: Racismo & Especismo

A grande maioria não estabelece a ligação que pretendíamos entre o Especismo e o Racismo. Apenas o realizam no momento de visualização do filme “Distrito 9”. Efectuámos a visualização de um excerto de vídeo sobre as touradas. Consideram humilhante para o animal a acção do homem nas touradas, no entanto, não estabelecem a grande relação conceptual que pretendíamos: Terá o Homem o direito de humilhar e matar um outro ser vivo apenas porque o considera inferior no seu direito à vida? A irracionalidade é critério suficiente para justificar a morte de um ser vivo? É racional aquele que intencionalmente promove o sofrimento, seja qual for o motivo? A esse respeito Tom Regan não hesita em mostrar-se categórico. À objecção: *Os animais não compreendem o que são direitos. Logo, não têm direitos.* Regan responde: *Nem as crianças de Willowbrook, nem as crianças em geral, diga-se compreendem o que são direitos. No entanto, no seu caso não lhes negamos a posse de direitos por esse motivo.*³⁰ As mesmas questões colocam-se relativamente às interrogações anteriormente concebidas. Estará justificado o racismo enquanto motor de exclusão e inferiorização de certos povos e culturas? Será lícito continuar a permitir o esmagamento da diversidade? Da mesma forma como o critério da consciência deve ser abandonado quando concebemos o direito inalienável à vida, o critério da diferença cultural (seja sob a forma do racismo ou xenofobia) é completamente absurdo para fundamentar a superioridade de uns sobre outros. Estas constantes ideologias conduziram a História da humanidade a um triste desenrolar de sangue derramado dos povos considerados tecnicamente e etnicamente inferiores. Tal é o caso dos Tasmanianos, brutalmente dizimados pelos povos europeus dada a sua suposta inferioridade. Assistimos ao crescente triunfo do monolitismo cultural ao dinamizar-se cada vez mais por todos os continentes, pouco a pouco emerge a quebra de identidade, a inevitável dissolvência da sua tradição em prol da modernidade, da tão apregoada “Aldeia Global”? Jaeger é bastante elucidativo neste sentido ao denunciar a decadência interna e a violação da tradição como responsáveis pela insegurança, pela debilidade ou até mesmo pela impossibilidade de acção educativa, tão importante para o progresso de qualquer sociedade que se quer tão saudável quanto madura. Basta olharmos para a maior parte

³⁰ Regan, T.; *Gaiolas Vazias- Os Direitos dos Animais e a Vivissecção*; in *Éticas e Políticas Ambientais*; Organização de Cristina Beckert e Maria José Varandas; Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2004; pág 105.

dos países africanos, onde o colonialismo exerceu uma fissura, uma quebra da tradição dos povos mais tradicionais. Actualmente, esses países encontram-se contaminados pela criminalidade, pela corrupção e pela gravo desrespeito para com a dignidade humana, onde a vida, muito longe do seu valor intrínseco é constantemente suprimida. Não resistimos à voz de Lévi-Strauss: *A tolerância não é uma posição contemplativa, que dispensa as indulgências àquilo que foi e àquilo que é. Trata-se de uma atitude dinâmica, que consiste em prever, em compreender e em promover aquilo que quer ser. A diversidade de culturas humanas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente.*³¹ Torna-se emergente que as diversas nações acolhedoras assumam verdadeiras medidas de integração que não passem pela negação da sua existência, inferiorização ou total desprezo. São frequentes as situações em que as minorias são evocadas em tom de folclore, os problemas verdadeiramente graves (habitações degradadas, extrema carência económica, desigualdade de oportunidades) são mascarados pela aparente promoção da cultura destas minorias (pratos típicos, vestuário ou música). Trata-se de um falso reconhecimento, de uma falsa aceitação. Deparamo-nos com o fenómeno que Lévi-Strauss chamou de *falso evolucionismo*. *Trata-se de uma tentativa para suprimir a diversidade das culturas fingindo reconhecê-la plenamente.*³²

O etnocentrismo continua a apresentar-se em larga escala como o responsável pelas atitudes intolerantes para com as minorias. É a pretensa superioridade que conduz à desvalorização de certas manifestações culturais. É um erro julgar que o outro possui menos direitos porque desconhece a língua do país de recepção, ou porque não partilha das mesmas vivências e crenças culturais. A insistência da concepção do outro sob os nossos moldes valorativos e culturais retira qualquer hipótese de justiça e compreensão no juízo que efectuamos dos outros, os outros que nos causam estranheza, a saber os estrangeiros, ou se quisermos os bárbaros. Actualmente, o termo bárbaro encontra-se intimamente ligado ao desprezo que se nutre pelo estrangeiro que se apresenta estranho e diferente. Na Grécia Antiga tal não acontecia sob este mesmo prisma. Em diversos escritos constatamos a admiração dos Gregos pelos Egípcios, a admiração pela sua sabedoria intelectual e artística, no entanto, continuavam a ser considerados bárbaros, estrangeiros. Apesar da sua admiração para com os Egípcios, continuariam a ser considerados bárbaros por diversas razões: não falavam a sua língua (e por isso não

³¹ Lévi-Strauss; *Raça e História*; Vega, Limitada, 1ª edição; Lisboa, 2003; pág. 81.

³² Lévi-Strauss; *Raça e História*; Vega, Limitada, 1ª edição; Lisboa, 2003; pág. 19

compreendiam o seu universo de vivências), e não partilhavam o mesmo sistema político, a saber, a democracia. Somente a democracia poderia ir de encontro à dignidade do Homem enquanto ser político. *Aristóteles, pelo menos, pensava assim, porquanto aquela sua afirmação que é costume traduzir por “O homem é um animal político”, realmente significa: “O homem é um animal cuja característica é viver numa cidade-estado.”*³³ Por estas razões os Gregos consideravam-se livres pois dotados de maior humanidade, livres, pois o governo estaria sempre condicionado a respeitar os seus direitos enquanto cidadãos. O mesmo não acontecia com os países Orientais considerados bárbaros, onde o rei assumia uma posição déspota, reinando a sua vontade autoritária em prol da subjugação dos seus súbditos.

³³ H.D.F.Kitto; *Os Gregos*; Arménio Amado, Editor, Sucessor, Coimbra, 1970; Pág.18

3. Descrição sumária das aulas realizadas

Neste capítulo daremos conta da parte mais prática do estágio. Seleccionámos os aspectos mais importantes a desenvolver:

- ✚ Breve sumário das aulas leccionadas;
- ✚ Indicação dos materiais utilizados e a razão das escolhas realizadas;
- ✚ Indicação das estratégias de ensino seleccionadas e os objectivos a alcançar;
- ✚ Indicação das técnicas de avaliação adoptadas;

Foram leccionadas oito aulas, tendo em conta as directrizes por parte dos órgãos ministeriais. As aulas foram gradualmente leccionadas para que fosse possível uma optimização tanto na recolha dos materiais, como na aplicação prática dos conteúdos. Para todas as aulas foram rigorosamente seleccionados os devidos materiais para a promoção da esquematização e problematização dos principais conceitos a abordar. Num primeiro momento foi efectuada a recolha e preparação dos materiais, bem como, a elaboração da planificação (tão importante para a delineação de todo o trabalho a efectuar) e de um breve roteiro. Todas as recolhas foram devidamente sujeitas às sugestões por parte da professora cooperante, como também, à sua aprovação. As aulas sobre o racionalismo cartesiano tiveram um tempo de 270 minutos (três aulas de 90 minutos); as aulas sobre o racionalismo crítico de Kant decorreram também em 270 minutos, por fim, leccionámos duas aulas ao 10º ano sobre o tema do multiculturalismo com um tempo de 180 minutos.

Iniciámos a primeira ronda de aulas debruçando-nos sob a unidade IV do programa de Filosofia apontado pelo Ministério da Educação, com a seguinte denominação: *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*. Efectuámos a análise de duas teorias explicativas do conhecimento: O Racionalismo de Descartes e o Racionalismo Crítico de Kant.

3.1. O Racionalismo de Descartes

Começaremos por Descartes. A matéria foi dividida em três aulas, sendo que, em cada aula, efectuámos uma análise do saber adquirido nas aulas anteriores. Esta estratégia revelou-se extremamente útil ao permitir testar o saber consolidado. Num primeiro momento enunciámos aos alunos a importância da teoria de Descartes, tendo em conta, a inquietude vivida no séc. XVII dada a hegemonia religiosa. Iniciámos a aula com um breve comentário à contextualização histórica do pensador, bem como, à importância das suas ideias enquanto representante do racionalismo da época moderna. Procurámos sublinhar a necessidade cartesiana da busca incessante da verdade e de uma ciência capaz de assentar em princípios credíveis e dotados de ordenação. O apelo cartesiano não é um apelo de recusa total das ciências do seu tempo, é antes, um apelo à fundamentação credível e racional de princípios que sejam fortes e regulamentadores de uma qualquer ciência. Descartes, começa assim por recusar todo o conhecimento fundamentado nos sentidos, pois os sentidos são susceptíveis ao erro. Sendo assim, irá duvidar de tudo que não seja indubitável, racional e ordenado. Descartes, não é céptico, apesar de inicialmente colocar tudo em dúvida, a dúvida é apenas um instrumento metodológico para chegar a uma certeza, a de que penso e disso não posso duvidar, por isso existo. Descartes, é antes, um racionalista. A razão é a meta do seu percurso. Optámos por um discurso dialógico-expositivo assente na análise e interpretação de textos. Para além da interpretação dos textos foi crucial a apresentação da esquematização dos conceitos (no final da aula), assim, como, a elaboração de alguns mapas conceptuais.

Apresentámos aos alunos uma série de textos retirados de obras de referência do autor estudado. Apresentámos o racionalismo como o método cartesiano - defendendo a razão como a única fonte de conhecimento, em detrimento dos sentidos, pois sujeitos ao engano. Efectuámos a leitura e interpretação do primeiro texto, procurando apresentar as principais causas dos nossos erros, a saber: os preconceitos que o ser humano arrasta desde a infância e a dificuldade de libertação desses mesmos preconceitos. Apresentámos a importância do método cartesiano, crucial para obtenção gradual de conhecimento. Através deste ponto foi possível alertar aos alunos para a importância da existência de um método capaz de promover o sucesso escolar. Convidámos os alunos a enumerar técnicas de estudo. Este momento da aula manifestou-se excepcionalmente

interessante ao lançar a teoria cartesiana para as práticas do quotidiano. Após a análise dos textos solicitámos aos alunos que respondessem às questões colocadas no final as fichas de leitura. A indicação dos trabalhos de casa tem como principais objectivos a consolidação do saber adquirido em sala de aula, assim como, uma avaliação de carácter meramente sumativo.

Após a análise dos textos de carácter introdutório ao racionalismo cartesiano, iniciámos a introdução dos principais conceitos relevantes ao conhecimento humano, começámos pela *Dúvida*, e pelas palavras cartesianas: *Que para examinar a verdade é necessário, uma vez na vida, colocar todas as coisas em dúvida, tanto quanto se puder; Que é útil também considerar como falsas todas as coisas de que se pode duvidar; Porque se pode duvidar da verdade das coisas sensíveis; Porque se pode também duvidar das demonstrações da matemática; Que temos livre-arbítrio que faz com que nos possamos abster de crer em coisas duvidosas, e assim impedir-nos de sermos enganados.*

Na realidade, esta primeira etapa do racionalismo cartesiano é uma etapa de desconstrução para posteriormente chegar-se à construção e edificação de um verdadeiro saber apoiado na razão. No final da análise e interpretação dos textos apontámos a questão da última ficha de leitura para trabalho de casa. Após a análise das razões que nos levam a duvidar, enunciámos os níveis de aplicação da dúvida. Este é o momento de especial importância onde devemos ser extremamente cuidadosos e esclarecedores, é a partir desta altura que os alunos começam a manifestar sinais claros de apreensão do propósito da teoria cartesiana. Agora a *dúvida* manifesta todo o seu carácter metódico, a dúvida deve ser entendida pelos alunos como um instrumento de desconstrução das nossas falsas crenças para que finalmente possamos chegar às ideias claras e distintas pois fundadas na razão. Para apresentar os três níveis de aplicação da dúvida fizemos recurso do manual, é um facto que o manual sofre severas críticas, críticas a propósito merecidas. O manual peca pelo excesso de informação (muitas vezes pouco apropriada) e pela escassez da selecção de bons textos de referência. Esta é uma das dificuldades com que nos defrontamos enquanto docentes, se por um lado, não podemos descurar completamente do manual pois é ele o alicerce de estudo dos alunos, por outro, somos confrontados com situações em que não podemos fazer do manual um instrumento de trabalho, pois a informação apresenta em vários casos uma organização deficiente, assim como, uma violentação dos conteúdos. Regressando ao sumário das

aulas teóricas sobre o racionalismo cartesiano mencionávamos anteriormente a importância desta etapa para a compreensão da sua teoria. Descartes, efectua a distinção entre três níveis de aplicação da dúvida: o filósofo é persistente quando critica em vários momentos os sentidos, assim, o primeiro nível de aplicação da dúvida debruça-se sobre a recusa dos sentidos como fontes seguras de conhecimento. O pensador, não satisfeito, agrava o nível de dimensão da dúvida dos sentidos ao assumir a aplicação de um princípio hiperbólico sobre a dúvida (se os sentidos já nos enganaram, então continuarão a enganar, por isso, os sentidos não merecem qualquer confiança). O segundo nível de aplicação da dúvida estende-se ao próprio mundo físico: *há razões para acreditar que o mundo físico é uma ilusão*. Descartes apresenta o argumento do sonho para defender sua tese, ele afirma a impossibilidade de distinção entre o sonho e a vigília, pois mais uma vez, somos irremediavelmente confundidos pelos sentidos. O terceiro e último nível de aplicação da dúvida é o mais complexo, é um nível que exige uma maior atenção e insistência na esquematização conceptual, Descartes, assim o denominou: *há razão para acreditar que o nosso entendimento confunde o verdadeiro com o falso*. Os alunos manifestam algumas dificuldades na apreensão deste nível de aplicação da dúvida, por isso, é necessário efectuar um bom uso do recurso do quadro esquematizando a aplicação deste nível em três etapas:

- Se outrora Descartes apresentava a matemática como o tipo de conhecimento mais verdadeiro, agora, será necessário colocar em dúvida o conhecimento matemático. Qual a razão?



O princípio hiperbólico da dúvida autoriza-nos a conceber a hipótese de um Deus enganador que depositou no meu entendimento falsos conhecimentos.

Assim, este Deus enganador colocou em mim conhecimentos falsos, o que faz deste Deus enganador um Deus menos perfeito (consequentemente também os seres humanos são imperfeitos).



Um Deus enganador é um Criador maligno, por conseguinte, resta-nos colocar a hipótese hiperbólica de um génio maligno.

Devidamente desconstruídos os nossos preconceitos, resta-nos saber como Descartes procederá à construção de um saber credível, indubitável e assente em ideias claras e distintas.

A *dúvida*, instrumento que sempre nos acompanhou neste longo processo de desconstrução dos preconceitos, continuará a acompanhar-nos, e de que forma? É certo que colocámos tudo o que nos rodeia em dúvida, se o fazemos, inevitavelmente usufruímos de uma capacidade de duvidar. As palavras cartesianas são as mais esclarecedoras: *que não podemos duvidar sem existir, e que isso é o primeiro conhecimento certo que se pode adquirir*. Poderíamos afirmar com elevada convicção a chegada ao momento crucial do racionalismo cartesiano: a descoberta do *Cogito* – a minha existência como ser pensante, o famoso *Penso, Logo Existo*. A minha existência como sujeito pensante é a primeira certeza que alcanço, de facto, eu não poderia duvidar e pensar que duvido se não existisse.

A certeza do meu pensamento não traz a certeza da minha existência corporal, uma vez que, anteriormente, já coloquei em causa a autenticidade e verdade do mundo físico e corporal. *A noção que temos de alma ou de pensamento precede a que temos de corpo, e ela é mais certa, visto que duvidamos ainda de que haja no mundo algum corpo, mas sabemos certamente que pensamos*. É chegado o momento de afirmar a primeira ideia clara e distinta, a de que sou uma substância meramente pensante – consequentemente, concebo a alma distinta do corpo.

Após a análise exaustiva dos vários textos sugerimos aos alunos que respondessem às perguntas expostas nos textos de apoio. Nos dias seguintes faríamos uma recapitulação da matéria e responderíamos às questões nos textos mencionadas. A grande maioria dos alunos não entregou o TPC, na realidade, a maioria dos alunos não tem o hábito de cumprir as tarefas propostas, foi com algum pesar que constatámos o seu desinteresse.

Seguidamente, optámos por iniciar as regras do método. Utilizámos o método da esquematização conceptual, para tal, o uso do quadro revelou-se o instrumento mais adequado. Considerámos produtivo introduzir as regras do método antes das provas da existência de Deus. Na realidade, esta introdução teve um carácter essencialmente

estratégico. As regras do método cartesiano têm a vantagem de permitir uma revisão quase total do processo de desconstrução e posterior construção do saber. É o próprio Descartes quem oferece o instrumento de revisão, brindando-nos com as regras do método. Antes de iniciar transmissão dos conceitos inerentes ao *método cartesiano*, advertimos os alunos para a necessidade de um método eficiente para a concretização de um determinado objectivo. Foi solicitado aos alunos que indicassem exemplos de métodos de estudo. As respostas foram várias, desde, sublinhar, memorizar ou esquematizar. Sublinhámos novamente a importância do método para a optimização e rentabilização do tempo, o método como um instrumento essencial para a conquista do sucesso, e, neste caso específico, o sucesso escolar. Os alunos pareceram concordar. Ultrapassada a etapa de interpelação directa dos alunos voltámos as nossas atenções para os princípios do método cartesiano. Sendo eles:

- *O primeiro consiste em não tomar nenhuma coisa por verdadeira sem que a conheça evidentemente como tal, quer dizer: em evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não integrar nada mais nos meus juízos do que aquilo que se apresenta tão nítida e distintamente ao meu espírito, que não tenha ensejo e duvidar dele.*
- *O segundo consiste em dividir cada uma das dificuldades a examinar em tantas parcelas quantas as necessárias, e requeridas para melhor as resolver.*
- *O terceiro consiste em conduzir os meus pensamentos por ordem, começando pelos objectos mais simples e mais adequados ao conhecimento, para me elevar pouco a pouco, como por degraus, até ao conhecimento dos mais complexos, e supondo mesmo uma ordem entre aqueles que não se precedem, naturalmente uns dos outros.*
- *E o último, em proceder sempre a enumerações tão completas e a revisões tão gerais, que pudesse estar certo de nada ter omitido.*

Devidamente compreendidas as regras do método, foi possível introduzir um novo conceito: a *percepção clara e distinta*. Tal como Descartes defendeu, um conhecimento é claro, quando é perceptível ao nosso entendimento, isto é, *manifesto a um espírito atento*.

Por outro lado, um conhecimento é distinto, quando tem características que lhe são próprias, tornando-o *preciso e diferente de todos os outros*.

A última etapa da apresentação do racionalismo cartesiano terminou com a apresentação das provas da existência de Deus. É neste preciso momento que Descartes começa a edificar um saber credível. A consolidação do saber nesta etapa é um pouco mais complexa, por esse motivo, foi essencial debruçarmo-nos sobre este tema com um maior cuidado, chegando a ocupar a quase totalidade de uma aula. Mais uma vez, a leitura e interpretação de texto seriam insuficientes, assim, foi necessário traçar uma estratégia de ensino mais elaborada. Recorremos ao quadro elaborando um esquema de cada prova, sugerindo ainda aos alunos que explicassem o significado de cada prova. Dada a dimensão reduzida da turma em questão, foi possível interpelar cada um dos alunos individualmente. Apesar de todas as nossas tentativas de interpelação directa, alguns alunos demonstravam uma certa resistência à participação, em muito devida à sua falta de atenção, desinteresse, ou até mesmo, falta do material de estudo (manual, caderno e textos de apoio).

Seremos breves na enunciação das provas da existência de Deus apresentadas aos alunos:

- *Que, quanto mais concebemos maior perfeição numa coisa, tanto mais devemos crer que a sua causa deve ser também mais perfeita.*
- *Em que sentido se pode dizer que, se ignorarmos Deus, não podemos ter conhecimento certo de nenhuma outra coisa.*
- *Que se pode demonstrar que existe um Deus, pela única razão de que a necessidade de ser ou e existir está compreendida na noção que temos dele.*
- *Que se pode, mais uma vez, demonstrar por isso que existe um Deus.*
- *Que não somos nós a causa de nós mesmos, mas sim Deus, e que, por conseguinte, existe um Deus.*

- *Que Deus não é corporal, não conhece, como nós, por meio dos sentidos e não é autor do pecado.*

Após a apresentação e esquematização gradual das várias provas é chegada a hora da fundamentação/edificação do saber.

No fundo, a compreensão das provas da existência de Deus fundamenta-se na ideia de perfeição. O filósofo é bastante convincente no *Discurso do Método*:

De forma que restava a ela ter sido introduzida em mim por uma natureza que seria verdadeiramente mais perfeita do que eu era, e que tivesse até dentro de si todas as perfeições de que eu podia ter uma ideia, isto é, para me explicar numa palavra, que fosse Deus.

Descartes irá concluir que o perfeito não pode ser consequência do nada (do imperfeito), e por isso, o pensador concluirá a sua tese defendendo que só o que é perfeito poderá assumir a causa da ideia de perfeito. A existência de Deus advém de uma necessidade, e por isso, Deus é necessariamente existente. Deus é ao mesmo tempo necessário e fundamentação da verdade do mundo real (se o ignoramos nada mais podemos conhecer). Assim, a existência do conhecimento é justificada pela existência de um Deus necessariamente existente.

Tentámos ao longo de todas as aulas acompanhar as dificuldades dos alunos. De uma forma geral, os alunos ofereceram maior resistência às provas da existência de Deus. Foi crucial acompanhar severamente a sua evolução neste ponto específico da matéria, optámos por recorrer sempre que possível ao uso da esquematização. Relativamente às regras do método, decidimo-nos pela via interdisciplinar, o recurso ao exemplo, revelou-se uma excelente forma de transmissão de saber. Aproveitámos o seguinte exemplo, tendo em conta, os conhecimentos específicos dos alunos (os alunos seguem a área científica): analisámos resumidamente o princípio do funcionamento da bomba nuclear - a ficção nuclear gera a quebra do núcleo, a desmembração do átomo, a desintegração, a decomposição ou se preferirmos, a divisão. O mesmo acontece com o segundo princípio do método cartesiano, *a divisão em parcelas*. Sempre que possível, tentámos assumir um carácter interdisciplinar, acreditamos no carácter contínuo que o ensino deve assumir, só assim poderemos criar um ensino que faça sentido, para tal, o

professor deve assumir uma posição de eterno estudante. Alargando o nosso horizonte gnosiológico, poderemos transmitir um conhecimento que seja gratificante para o professor (pois recupera o entusiasmo), e, especialmente, para o aluno.

3.2. O Racionalismo Crítico de Kant

Após o Racionalismo de Descartes debruçámo-nos sobre o Racionalismo Crítico de Kant. A matéria foi igualmente dividida em três aulas. Nesta aula optámos por um método diferente, fizemos recurso do PowerPoint para obter uma sistematização conceptual de toda o conteúdo a leccionar. Teríamos alcançado a nossa meta com maior brevidade se optássemos pela exibição do PowerPoint no final. Teria sido preferível interpretar em primeiro lugar os textos e só depois no final utilizar o PowerPoint como resumo. A nossa intenção ao efectuar a escolha inversa, prendia-se com a preocupação do primeiro contacto com a teoria kantiana, esse foi o principal motivo que conduziu ao uso do PowerPoint. Apesar do erro inicial ingenuamente cometido, conseguimos ultrapassar a barreira das dificuldades e conduzir a aula a bom rumo.

Iniciámos a aula com uma breve introdução ao clima do século XVIII, tendo em conta, especialmente, o conflito entre as duas escolas vigentes: o empirismo e o racionalismo. O empirismo irá fundamentar o conhecimento através da experiência, enquanto, o racionalismo deixar-se-á guiar unicamente pela razão. Kant irá solucionar o conflito através da síntese, admitirá que o conhecimento tem duas origens: uma empírica e uma racional. O conhecimento resulta da aplicação de uma *forma* produzida pelo entendimento, a uma *matéria*.

Esta aula foi especialmente difícil pois os alunos estavam extremamente distraídos, foi necessário diversificar em vários momentos as estratégias para captar a sua atenção. Após a introdução dos principais conceitos através do PowerPoint, foi necessário, colocar os alunos em contacto directo com os textos de referência. Dado o reduzido número de alunos, foi possível efectuar uma interpelação directa a cada aluno no momento da leitura e interpretação dos textos. Após a leitura e interpretação dos textos, gradualmente efectuámos esquemas conceptuais sobre a matéria leccionada. Os alunos apresentaram diversas dificuldades na apreensão dos principais conceitos, o que em muito se deveu à sua falta de atenção e motivação, foi necessário efectuar chamadas de

atenção constantemente. Apesar da turma em questão apresentar uma dimensão reduzida, por vezes, torna-se árduo captar a sua atenção.

- À ciência que se debruça sobre todos os princípios da sensibilidade *a priori*, Kant denominou, *Estética Transcendental*.
- O sujeito Transcendental é a consciência lógica e activa que estrutura os objectos empíricos. É activo porque constrói o seu próprio conhecimento. O sujeito transcendental transcende as dimensões do mundo físico, ele situa-se no plano lógico – mental. É o sujeito transcendental que possui em si as formas puras *a priori*.



As formas puras *a priori* assinalam o limite do conhecimento.

- **As formas puras da sensibilidade *a priori*:**

A Sensibilidade: possuidora de formas puras *a priori* (Espaço e Tempo) que permitem apreender objectos empíricos;

O Espaço: *O espaço é uma representação necessária, a priori, que fundamenta todas as intuições externas. Não se pode nunca ter uma representação de que não haja espaço, embora se possa perfeitamente pensar que não haja objectos alguns no espaço. Consideramos, por conseguinte, o espaço a condição de possibilidade dos fenómenos, não uma determinação que dependa deles; é uma representação a priori, que fundamenta necessariamente todos os fenómenos externos.*

O Tempo: *O tempo é uma representação necessária que constitui o fundamento de todas as intuições. Não se pode suprimir o próprio tempo em relação aos fenómenos em geral, embora se possam perfeitamente abstrair os fenómenos do tempo. O tempo, é pois, dado a priori. Somente nele é possível toda a realidade dos fenómenos. De todos estes se pode prescindir, mas o tempo (enquanto a condição geral da sua possibilidade) não pode ser suprimido.*

Idealidade Transcendental: *O tempo é, pois, simplesmente, uma condição subjectiva da nossa (humana) intuição (porque é sempre sensível, isto é, na medida em que somos afectados pelos objectos) e não é nada em si, fora do sujeito. Contudo, não é menos necessariamente objectivo em relação a*

todos os fenómenos e, portanto, a todas as coisas que se possam apresentar a nós na experiência. Se lhe retirarmos a condição particular da nossa sensibilidade, desaparece também o conceito de tempo; o tempo, pois não é inerente aos próprios objectos, mas unicamente ao sujeito que os intui.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição, Págs.72-73-74-75 (texto adaptado).

Realidade e idealidade: *Se abandonarmos porém a condição subjectiva, sem a qual não podemos receber intuição exterior, ou seja, a possibilidade de sermos afectados pelos objectos, a representação do espaço nada significa. Afirmamos, pois a realidade empírica do espaço (no que se refere a toda a experiência exterior possível) e, não obstante, a sua idealidade transcendental, ou seja, que o espaço nada é, se abandonarmos a condição de possibilidade de toda a experiência e o considerarmos com algo que sirva de fundamento das coisas em si.*

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição, Pág.68-69.

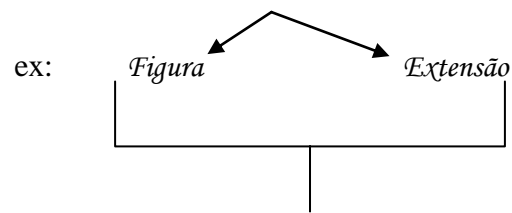
O Entendimento: pensa os objectos empíricos depois de apreendidos pela sensibilidade;

A Razão: também pensa os objectos, mas objectos que nunca são apreendidos pela sensibilidade, tais como: Alma, Deus e Mundo. Tais objectos, o filósofo denominou de *númena*.

- *A capacidade de receber representações (receptividade), graças à maneira como somos afectados pelos objectos, denomina-se sensibilidade. Por intermédio, pois, da sensibilidade são-nos dados objectos e só ela nos fornece intuições; mas é o entendimento que pensa esses objectos e é dele que provêm os conceitos.*
- *Dou o nome de matéria ao que no fenómeno corresponde à sensação; ao que, porém, possibilita que o diverso do fenómeno possa ser ordenado segundo determinadas relações, dou o nome de forma do fenómeno.*

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição; pág. 61

À forma pura da sensibilidade denominamos *intuição pura*.



Verificam-se *a priori* no espírito (a forma do fenómeno)

Efectuámos uma recolha extensa de textos pois a leitura de vários textos de referência do autor estudado permitirão ao aluno uma melhor compreensão da amplitude do seu pensamento. É óbvio que o escasso tempo não nos permite aprofundar como pretendíamos os temas abordados. Esse é o principal motivo que nos impele a uma maior diversificação de materiais e textos, desta forma, os alunos poderão aprofundar e consolidar o seu saber através de uma leitura mais tranquila fora da sala de aula. O objectivo é tentar legar aos alunos o gosto pela leitura filosófica e pela procura de verdades fundamentadas. Não nos foi possível efectuar a recolha dos materiais de avaliação pois os alunos não cumprem com as tarefas propostas, nomeadamente, o trabalho para casa. Deste modo, optámos pela avaliação em sala de aula, com a interpelação constante aos alunos, avaliando essencialmente a sua capacidade de articulação entre os conceitos, o rigor no tratamento entre os conceitos e a sua capacidade de cooperação entre o grupo. A avaliação apresenta um carácter obrigatoriamente contínuo dadas as circunstâncias, no entanto, este é um carácter limitadamente contínuo, pois apenas é realizado em oito aulas. Criámos uma oportunidade de avaliação com a criação de uma ficha de exercícios, o objectivo principal seria a consolidação do saber. Após a exposição e problematização dos conteúdos efectuámos em grupo a resolução da seguinte ficha de trabalho:

Testa o que sabes sobre o Racionalismo Crítico de Kant

Completa os espaços

O criticismo permite chegar á conclusão de que o ----- é o resultado de uma síntese entre a ----- e a Todo o conhecimento implica uma relação entre um e um

A capacidade de receber representações chamamos

Ao entendimento cabe os objectos. Para além de os objectos, o entendimento também em categorias o conhecimento.

O objecto indeterminado de uma intuição empírica chamamos..... .

Aos objectos que apenas podemos pensar chamamos A faculdade que pensa estes objectos é a

Responde às seguintes questões:

Caracterize o sujeito - transcendental nas suas várias dimensões.

Quais são as três faculdades e quais as suas funções?

Explique o que entende por intuição empírica e intuição pura.

Faz a ligação

Intuição empírica

forma do fenómeno

Intuição pura

matéria do fenómeno

Espaço

representação pura a priori da sensibilidade

Tempo

realidade subjectiva/interna

a posteriori

a priori

infinito/ilimitado

condição de possibilidade de representação

Curiosamente, a recepção da ficha de trabalho foi positiva. Esta constatação legou-nos a convicção de que os alunos sentem-se motivados quando confrontados com a aplicação prática do saber adquirido. Estamos convencidos da necessidade da confrontação através de tarefas práticas. De uma forma geral captámos a atenção de toda a turma, inclusive, dos mais distraídos e desatentos. A competitividade entre os alunos parece gerar uma vontade súbita de participação e aplicação dos conceitos apreendidos. Resta-nos saber se alguns alunos são movidos apenas pela competitividade entre o grupo, ou se sentem uma sincera vontade de aprendizagem. Na realidade, alguns alunos apenas se disponibilizam à aprendizagem e participação quando sentem algum tipo de proximidade com os conteúdos programáticos. As dificuldades de ensino são frequentes quando somos confrontados com os bloqueios emocionais. Como já anteriormente mencionámos, a incapacidade de aceitação conduz à negação e rejeição de determinados conteúdos, transportando-os irremediavelmente para o insucesso na realização das tarefas propostas. Em casos mais crónicos no desenrolar de inúmeras situações conducentes ao insucesso escolar. *As disposições têm que ser incluídas, como elementos estruturantes e não secundários, na arquitectura das teorias sobre a inteligência, pois é possível saber-se pensar mas não se estar disposto a fazê-lo por impaciência, preconceito, excesso de confiança, ou até falta de percepção que a situação o exija. As disposições são descritas através de aspectos volitivos associados a emoções e a percepções de situações propícias para um determinado tipo de pensamento e estratégias*³⁴. Esta é a posição de Salema, que em grande medida se coaduna com o que foi observado no trabalho realizado nesta turma. Apesar de todas as dificuldades do ponto de vista volitivo dos alunos, foi possível concluir o trabalho com gratificação pelos resultados obtidos. Independentemente da frequência destes problemas de carácter mais emocional, podemos concluir que o trabalho foi desenvolvido com sucesso.

³⁴ Salema, M.H; *Ensinar e Aprender a Pensar*; Texto Editores; 2º Edição; Lisboa, Julho 2005 pág.47.

3.3. Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos; valores e cultura – a diversidade e o diálogo das culturas

O multiculturalismo

As últimas aulas leccionadas decorreram nos dias 16 e 19 de Março, com destaque para o tema do multiculturalismo (escolha efectuada dada a diversidade cultural dos alunos da turma), inserido no tema da diversidade cultural e o diálogo inter-cultural, do programa do 10º ano. Esta aula assumiu um particular interesse para os alunos dado o enfoque concedido a vários problemas que lhe são bem presentes. Problemas que inclusivamente são vivenciados por muitos destes alunos oriundos de países PALOP, CPLP e Europa de Leste.

Dado o teor dos conteúdos e do seu particular interesse para esta turma em especial (todos com origens socioculturais diferentes como anteriormente identificados nesse trabalho), foi imprescindível encontrar estratégias que despertassem nos alunos o desejo de participar activamente nas aulas, levando-os a partilhar, a dialogar e a expressar as suas diferentes vivências culturais.

As aulas decorreram num tempo de 180 minutos, em ambas optámos pela visualização de um filme (45 minutos) e posterior problematização. Efectuámos o levantamento de problemas, bem como, a discussão dos principais problemas encontrados com o auxílio de textos filosóficos de apoio. Optámos pela visualização do filme em duas partes porque considerámos contraproducente assistir ao filme em apenas uma aula, e só depois na seguinte, efectuar a problematização. A Filosofia procura acordar o ser humano do sono imperturbável, para tal, é necessário em alguns casos seguir a via do choque, ou mais propriamente, da perturbação. Inicialmente tivemos algum receio na apresentação do filme *Distrito 9*, contudo, chegámos à conclusão que a escolha não poderia ter sido mais acertada, pois o produto final, o diálogo que se manifestou entre os alunos não poderia ter sido mais produtivo. O filme retrata o Especismo e a violação dos direitos e da dignidade dos seres vivos. Com o Especismo, o filme retratou essencialmente o ódio à diferença, e, especialmente, o ódio para com espécie não humana, traduzindo-se no desprezo e desrespeito total para com a vida não humana.

O filme foi produzido por Peter Jackson, o autor de *Senhor dos Anéis*. É com um grande aplauso que verificámos a excelente escolha do produtor para o local das filmagens, a África do Sul. Como é do conhecimento geral a África do Sul sente os seus problemas sociais e raciais perpetuarem-se ao longo dos tempos. Foi necessário efectuar uma breve contextualização ao fenómeno do *apartheid* que se fez sentir na África do Sul, para que os alunos apreendessem a dimensão simbólica das filmagens na África do Sul. O *apartheid* tem início na África do Sul nos anos 40 e é legalmente abolido em 1990. O *apartheid* significa separação, uma separação racial justificada pela hegemonia branca. Até hoje sente-se a tensão vivenciada por largos anos de segregação e humilhação da dignidade. Até hoje a África do Sul vive o ódio pela diferença, o que inevitavelmente traduz-se na propagação da tensão racial e dos problemas raciais. Com o filme Distrito 9 pretendíamos uma analogia entre o ódio do ser humano pelos extraterrestres (pois pertencentes a uma espécie diferente) e o ódio do ser humano pelo ser humano (pois socioculturalmente diferente). De uma forma geral, a analogia foi bem conseguida. Foi com algum choque que os alunos receberam algumas das imagens do filme, tanto pela sua violência, como pela crueldade e desrespeito pela vida de um ser vivo. Em alguns momentos o filme transmitiu a transformação da humanidade em animalidade. Gradualmente os extraterrestres foram assumindo características mais humanas do que o próprio Homem dito ser humano.

Após a visualização do filme efectuámos o levantamento e debate dos problemas encontrados. Poderíamos dividir o filme em dois momentos essenciais ou duas partes:

A primeira parte que agora analisaremos representa a perda da humanidade e a degradação do ser humano:

- O primeiro problema a ser apontado por uma aluna relacionava-se com a comunhão entre armas, crimes e pobreza. A aluna oriunda de um bairro problemático afirmou que os três problemas caminhavam em conjunto. Não de uma forma arbitrária e determinada. Pobreza não significa criminalidade, no entanto, a força das circunstâncias conduz aos caminhos da criminalidade.

- O Especismo emergiu desde o início do filme com as seguintes afirmações: *Se fossem doutro país entenderíamos, mas nem sequer são deste planeta. Esta é a nossa terra, eles têm de entender isso*; O termo pejorativo *gafanhotos* representa o desprezo (como uma espécie de xenofobia) pela espécie não humana.
- O Especismo denota-se a desvalorização da vida de outras espécies. A destruição dos ovos dos extraterrestres levou um membro da polícia a afirmar com satisfação: *o teu primeiro aborto!*
Até que ponto teremos o direito de agir cruelmente, assassinando seres vivos de outras espécies com o objectivo de preservar a espécie humana?



A polícia justificou a destruição dos extraterrestres reclamando razões humanitárias.



Destacamos vários problemas:

- A subjugação dos direitos dos extraterrestres em detrimento dos direitos humanos.
- Quem tem mais direitos?
- A afirmação da suposta superioridade da espécie humana?
- Restará alguma humanidade ao Homem após a violação do direito à vida? Não estaremos em face da degradação do ser humano?
- O problema do Etnocentrismo: *há regras, todos vivemos com regras neste mundo; Sigam as regras!*
- Os extraterrestres viviam em guetos isolados da civilização, onde as invasões policiais eram frequentes espalhando um clima de terror constante entre os locais.
- As diferenças culturais, o desconhecimento da língua/cultura levou um extraterrestre a questionar: *O que é despejo?*

Inevitavelmente gerou-se a confusão e o terror entre a polícia e o extraterrestre.

- O sociólogo reflecte as configurações da sociedade ao afirmar: *Onde há favelas à crime.*
- O problema do Relativismo Moral e Cultural. Até que ponto devemos tolerar as diferenças culturais, os usos e costumes? Os Nigerianos localizados junto ao Distrito 9 tinham usos e costumes relacionados com o sacrifício. *Mutty*, significa dia da bruxaria. Especialmente neste dia dedicavam-se ao sacrifício, as crenças populares justificavam tais actos. Até que ponto devemos tolerar a desmembração em prol das crenças populares?
- Serão os valores entre as diferentes culturas totalmente distintos? O amor, o cuidado ou a compaixão não serão partilhados entre as diferentes culturas? Christian (o extraterrestre) mostra sofrimento pela perda do seu amigo, bem como, amor e cuidado paternal para com o seu filho.
- Inicialmente, Vickus recusa a ideia de semelhança/igualdade com os extraterrestres, a sua afirmação é bastante clara nesse sentido: *Nós não são somos iguais!*

A segunda parte do filme representa a redenção humana, a compaixão pelo outro, a entrega e compreensão. A personagem de Vickus encarna os dois momentos do filme.

- Vickus representa a recuperação da humanidade perdida no momento da recusa do assassinio de um extraterrestre.
- O actor representa igualmente a empatia para com o outro, a encarnação do outro. Ao sofrer a transformação Vickus experiencia o derradeiro *pathos* da rejeição. Vickus transforma-se no inimigo, no estrangeiro ou

se preferirmos o bárbaro. A partir desse momento a voz de Vickus também exige o silenciamento, o desprezo e a inferiorização.

- A questão da língua desempenha no filme um papel igualmente simbólico. Apesar de Christian usufruir da sua língua mãe, o inglês torna-se a língua de comunicação entre as diferentes espécies.
- O momento crucial do filme representa o sacrifício humano pelo manutenção de um bem maior, a saber, a sobrevivência das espécie não humana. Este seria o grande momento de redenção, em que o ser humano recupera a sua essência, a humanidade. Vickus é ainda o filantropo, o momento de doação ao outro, de sacrifício, representa a crença na bondade original do Homem.

Estes foram alguns dos pontos sobre os quais nos debruçámos. Logo após o debate efectuámos a iniciação à leitura e interpretação dos textos filosóficos. Através dos textos de análise foi possível introduzir conceitos chave para a compreensão da esfera valorativa.

Introduzimos conceitos como:

- Multiculturalismo
- Racismo
- Especismo
- Xenofobia
- Tolerância
- Diálogo Intercultural
- Etnocentrismo
- Diversidade Cultural
- Relativismo Moral e Cultural
- Subjectivismo Cultural
- Educação Multicultural

Através da análise e interpretação dos textos transmitimos aos alunos a ideia de que uma verdadeira atitude multicultural assenta essencialmente no respeito, e na verdadeira disposição para a compreensão da esfera valorativa do outro que nos é diferente. A mera aceitação assenta na maioria das vezes no mero suportar (tal como muitos alunos apontaram no teste de diagnóstico). É necessário ir mais longe, é urgente escutar o outro para que verdadeiramente possamos falar de multiculturalismo e integração cultural, onde as práticas, os usos e costumes sejam compreendidos e respeitados, desde que não causem qualquer tipo de lesão ou ofensa à dignidade da pessoa.

É emergente recusar aquele tipo de multiculturalismo perverso que se limita a silenciar as vozes em minoria, a falsa apologia do multiculturalismo conduz à atitude de paternalismo, em muito responsável pela inferiorização e incapacidade assumida das minorias socioculturais. A atitude paternalista funciona em alguns casos como uma forte dissimulação do racismo, e, como sabemos, o racismo defende a existência e superioridade de determinadas raças em detrimento de outras, tendo em conta, essencialmente, as potencialidades intelectuais ou até mesmo a constituição física da pessoa (cor da pele, cor dos olhos, entre outros). *O racismo enquanto construção social defende que existem diferentes raças, e que nem todas dispõem de características genéticas facilitadoras do desempenho de determinados papéis na sociedade*³⁵. Por outro lado, a xenofobia, ocorre essencialmente dada a prevalência da ignorância em relação à cultura daquele que é estranho. A atitude xenófoba assume a fobia, e, inclusivamente, o medo perante o desconhecido. Estes fenómenos caminham de mãos dadas com vários tipos de discriminação, como por exemplo, a económica e a cultural (intimamente ligada à discriminação racial). Santomé efectuou uma larga distinção entre os vários tipos de discriminação, debruçar-nos-emos unicamente sobre os já mencionados. Relativamente à discriminação cultural, a manifestação que maior destaque devemos conceder, prende-se com o eurocentrismo: a crença na superioridade de determinadas línguas e culturas em relação a outras. Os defensores do eurocentrismo defendem um tipo de superioridade que é intrínseco à sua forma de estar e pensar o mundo. É com o olhar “contaminado” pela sua própria cultura que efectuam juízos de valor em relação a outras culturas, por esse motivo, a argumentação apresentada pelos defensores do eurocentrismo geralmente é pouco ou nada imparcial. A discriminação

³⁵ Santomé; J. T. *Multiculturalismo Anti-Racista*; Profedições; 1ª Edição; Maio 2008; pág.18.

económica acabaria por funcionar como uma espécie de clausura, em que os mais desfavorecidos estão condenados a sofrer no jogo libertino do capitalismo desenfreado, onde os mais fortes tornam-se mais fortes, e os mais fracos enfraquecem com a força dos mais fortes. A desigual distribuição gera o enriquecimento dos mais fortes e o empobrecimento dos mais pobres. Santomé sublinha: *Nas sociedades capitalistas o ter menos possibilidade de obter dinheiro suficiente para viver com dignidade é algo que experimentam com demasiada frequência, por exemplo, as pessoas pertencentes a etnias minoritárias sem poder, um considerável grupo de mulheres, as pessoas das classes baixas e de colectivos sociais excluídos.*³⁶ Resta-nos questionar: Como ultrapassar todas as barreiras ao triunfo da harmoniosa vivência intercultural? A solução requer essencialmente a manutenção daquilo que James Rachels denominou de “espírito aberto”. Manter o espírito aberto implica a habilidade na deliberação e na consciente escolha, no que concerne à aceitação ou recusa de certos valores, usos e costumes. É porque a diversidade cultural existe que devemos adoptar uma postura em conformidade com a liberdade individual de cada um, atendendo ao direito de expressão e manifestação cultural. No entanto, este direito à expressão não assume uma posição arbitrária, o ser humano não deve tolerar todas as expressões culturais. Sabemos que existem práticas que ofendem a dignidade física, basta aludirmos às práticas de sacrifício humano (a morte de crianças) para abandonarmos a total adesão ao Relativismo Moral e Cultural. Para uma melhor percepção da posição de Rachels deixamos as suas palavras: *Primeiro, o relativismo cultural alerta-nos, de maneira correcta para os perigos de pressupor que todas as nossas preferências estão fundadas numa espécie de padrão racional absoluto. Não estão. Muitas das nossas práticas (mas não todas) são particularidades exclusivas da nossa sociedade, e é fácil perder de vista esse facto. A segunda lição relaciona-se com a necessidade de manter o espírito aberto. No processo de crescimento, cada um de nós adquiriu algumas convicções fortes: aprendemos a aceitar alguns tipos de conduta e a rejeitar outros.*³⁷

A mensagem que tentámos transmitir aos alunos prendia-se essencialmente com a emergência de uma convivência saudável entre culturas, bem como, na necessidade de consciencialização do respeito para com a diferença sem o medo ou a repulsa no comando das relações inter-sociais. Estas são as principais razões que nos levam a

³⁶ Santomé, J. T.; *Multiculturalismo Anti-Racista*; Profedições; 1ª Edição; Maio 2008; pág. 38.

³⁷ Rachels, J.; *Elementos de Filosofia Moral*; Gradiva; 1ª Edição; Janeiro 2004; Pág.52-53

defender uma posição cerrada no que toca ao papel da Educação. Educar é construir, é guiar, é conduzir a bases culturais e valorativas de uma determinada sociedade. A Escola, enquanto instituição, deve claramente assumir o seu papel na integração das minorias. Os mais desfavorecidos sujeitam-se à irremediável desenraização tanto da sua cultura original como na cultura de recepção. É urgente conduzi-los à integração social, tendo como paradigma principal a defesa da coexistência plural e multicultural. Numa entrevista realizada a um jovem em risco, na obra *Estranhos*, a resposta final do jovem assentou numa ilusão de segurança muitas vezes protagonizada pelos jovens que são acalentados pelas ruas: *É onde a gente sente segurança e desencaminhamento*³⁸.

As configurações dos jovens relativamente à vida sem tecto, prendem-se com a necessidade de pertença, muitas vezes, em falta em todas as organizações sociais, desde a escola, a família o uso e recurso de serviços públicos, e ainda, o trabalho como uma forte componente configurativa da inserção social. Na realidade, o tormento destes jovens prende-se com a busca de uma vivência onde se sintam acolhidos, quando tal não acontece porque não têm uma casa ou uma família estruturada, a única solução relaciona-se com a vivência nas ruas, onde temporariamente sentem-se acolhidos e pertencentes ao grupo.

A escola possui actualmente uma dupla função na sociedade actual:

- Ensinar conteúdos
- Educar explicitamente para os valores.

A escola já não pode continuar a ignorar ressurgir de novas necessidades, os nossos jovens actualmente requerem outras atenções. Nunca poderemos começar a ensinar sem detectar em primeiro lugar essas necessidades. Os nossos jovens são o produto de uma sociedade cada vez mais capitalista e individualista (as novas tecnologias afastam cada vez mais os jovens da realidade, transportando-os para um mundo virtual), por esse motivo, torna-se urgente integrá-los no grupo, no grupo real. A escola detém um papel fulcral nesta missão, ela deve assumir um novo papel, um papel dinamizador do bem-estar e da convivência saudável entre os jovens, num grupo que seja verdadeiramente real e não meramente virtual.

³⁸ Garcia, J.L.; Jerónimo, H. M.; Norberto, R., Amaro, M. I.; *Estranhos, juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*.

Se o bem-estar é a meta final, inevitavelmente, deparamo-nos com uma dimensão valorativa, e nesse sentido, educar é exigir a manutenção de uma vida feliz e saudável, por conseguinte, para os valores que conduzam à tão almejada boa vida.

4. Análise das entrevistas realizadas aos encarregados de educação

Procurámos com as entrevistas realizadas obter um perfil mais detalhado sobre as expectativas dos encarregados de educação em relação aos seus educandos. Questionámos os encarregados de educação se pretendiam o anonimato, a grande maioria respondeu negativamente, alegando não existirem constrangimentos. Apenas uma encarregada de educação solicitou a alteração do seu nome, ao que de imediato procedemos. Foram inúmeras as dificuldades encontradas para a realização das entrevistas. As entrevistas não foram realizadas na totalidade, em muito devido a razões que iremos enumerar. Das dezoito entrevistas inicialmente propostas, foram realizadas apenas nove entrevistas. Tendo em conta as circunstâncias, o resultado não foi completamente negativo. De certa forma, é compreensível. Se tivermos em conta que a maior parte dos encarregados de educação que contactámos, encontram-se em situações precárias de extrema carência económica (optando por isso por dois empregos), é normal que a disponibilidade seja vencida pelo cansaço e pela falta de tempo. Tentámos com alguma persistência procurar alternativas, realizámos insistentes contactos telefónicos aos encarregados de educação, aos quais, em alguns casos, não obtivemos qualquer resposta. Questionámos todos os encarregados de educação sobre a possibilidade de divulgarmos os seus nomes neste trabalho, ao que obtivemos a aprovação pela maioria. Os casos em que os nomes são fictícios obedecem aos desejos dos mesmos. Os encarregados de educação entrevistados enquadram-se numa faixa etária entre os 30 e os 52 anos. Tentámos obter uma maior diversidade possível no que concerne às suas origens, por forma, a elaborar juízos concretos sobre as diversas minorias socioculturais em questão. O objectivo inicial na execução das entrevistas, debruçar-se-ia na identificação das diferenças e semelhanças do universo valorativo de cada dois representantes de cada país. No entanto, a grande maioria dos encarregados não compareceu nos dias acordados, e por isso, fomos obrigados a optar pela via que se segue neste documento.

Para uma melhor compreensão da esfera valorativa dos encarregados de educação, sugerimos a consulta da amostra anexada neste trabalho de reflexão.

A primeira entrevista decorreu no dia 22 de Abril pelas 19.30 pm. Entrevistámos Olga com o objectivo de obter uma representação da Rússia. A entrevista foi realizada pelo telefone dada a indisponibilidade da encarregada de educação. Olga e Kristina Vassieleva optaram por nomes fictícios tanto na entrevista como no teste diagnóstico. Como já anteriormente destacámos, o desempenho de Kristina é notável. O desempenho escolar de Kristina corrobora todas as afirmações da sua mãe ao longo da entrevista, que não hesita em apelar à dedicação como justificação do desempenho escolar dos seus educandos. Olga, é a única entrevistada, capaz de mostrar firmeza e acompanhamento total no percurso dos seus educandos. De certa forma, insistiu em sublinhar a questão do empenho e da dedicação como fenómenos culturais: *Na Rússia não é permitido ter negativas, isso não existe! Na Rússia tudo é mais avançado. Conseguimos por isso aprender rapidamente o português. Os programas na Rússia são mais avançados e o Estado apoia. Há dedicação não é só andar... é mesmo a cultura de lá. Como sou professora de Historia de Arte consigo dar alguma cultura geral aos meus filhos. Agora, vamos ao Estoril Open. Se temos objectivos vamos conseguir!*

Para a professora de História da Arte, a ingressão dos seus filhos no ensino superior é já uma realidade, e nem sequer colocam outra hipótese. A professora mostra um espírito crítico e atento no que toca à realidade escolar portuguesa, considera o nível de exigência extremamente baixo, tendo em consideração o sistema escolar russo. Sublinha ainda as características essenciais da comunidade russa imigrante em Portugal. Afirma que grande parte dos seus compatriotas possui formação altamente qualificada, e, no entanto, exercem funções destinadas à mão de obra não qualificada. Com a última questão da entrevista pretendíamos detectar o nível de consciência social por parte da encarregada de educação. Novamente fomos surpreendidos pela interessante resposta que se nos surgiu: *Tudo depende das pessoas. Depende dos objectivos das pessoas, se quiserem chegar com a engenharia e limpar sanitas eles é que sabem. Quem tem objectivos na vida consegue. Se eu consegui os outros se quiserem também conseguem.* O esforço e a força de vontade são uma constante em todas as afirmações, destaca implicitamente o papel fundamental da determinação no alcance do sucesso. Olga é uma excepção que mostra que o sucesso é possível independentemente da existência de várias condições adversas: monoparentalidade; situação migrante; carência económica e o inicial desconhecimento da língua. Tal como a esmagadora maioria dos pais viria a apontar, a professora, insurge-se contra a burocracia. Ela (a burocracia) emerge como o principal entrave ao derrube das causas de exclusão das minorias.

A segunda entrevista decorreu no dia 29 de Abril pelas 9.30 am. Entrevistámos Anastácia Abreu, tia de uma aluna de São Tomé e Príncipe. Novamente, deparámo-nos com uma situação de monoparentalidade e de recente imigração. Em conformidade com o panorama geral da esmagadora maioria dos imigrantes africanos em Portugal, Anastácia, possui o ensino básico e exerce funções não qualificadas (limpezas). Tal como o seu educando, Anastácia, revela dificuldades ao nível da comunicação e da compreensão das questões que lhe são colocadas. Tal como Olga, a possibilidade de regresso ao país de origem ainda é uma hipótese não colocada, a procura de melhores condições de vida encontra-se na origem da situação migrante. Apesar de se encontrar no país há oito anos, não possui nacionalidade portuguesa e não se considera integrada na comunidade. Não se considera vítima de discriminação, no entanto, já havia mencionado não se considerar integrada na comunidade portuguesa (o que nos parece paradoxal). Quando questionada sobre as suas expectativas em relação à ingressão dos seus educandos no ensino superior, delega completamente a decisão aos adolescentes: *“Que estudem e que encontrem um trabalho. Quanto ao ensino superior eles é que têm de saber e se esforçar.”* A formação escolar não é perspectivada como fonte de enriquecimento pessoal, mas unicamente como um meio para atingir um fim, a saber, o trabalho. Quando questionada sobre as políticas de intervenção social, a encarregada de educação responde com um longo e pessimista lamento: *Os humanos não conseguem mudar isso, mudar o país a este nível geral. Outros (o governo) dizem: eu quero, eu quero, mesmo que eles queiram eles não vão conseguir. Por mais que eles queiram não conseguem, não vão conseguir, e por mais que queiram não vão conseguir e não são só os imigrantes que estão mal, são também os portugueses.*

Após a entrevista com Anastácia, decorreu um breve diálogo com Syed Hussein, pai da representante paquistanesa e muçulmana. Tal como todos os entrevistados, Syed reside na zona periférica da Amadora. Contrariando as restantes entrevistas, Syed apontou diferentes razões que o levaram ao abandono do país: conflitos e instabilidade. Apesar de se ter refugiado no país há 10 anos, revela ainda, imensas dificuldades de comunicação e compreensão oral. Convém sublinhar as idênticas dificuldades do seu educando quando confrontado com o teste diagnóstico. No Paquistão exercia uma profissão técnico-profissional (animação social) e possuía a escolaridade equivalente ao 12º ano. Quando confrontado com a possibilidade de regresso ao seu país de origem, rapidamente negou essa possibilidade, afirmando com um longínquo talvez, a remota hipótese de uma visita. Confrontado com a questão acerca da discriminação, Syed é

categorico ao associar a discriminação à religião. Ao considerar a tolerância portuguesa no que concerne à imigração, afirma: *Já fui a uma igreja cristã. Nunca fui discriminado.* No decorrer da entrevista, foi visível a constante preocupação do encarregado de educação relativamente ao futuro da sua filha, demonstra, e, inclusivamente, o desejo de ingresso no ensino superior. A religião muçulmana, muito mais que uma religião, suplementa os princípios de uma vida social e política. Por esse motivo, não foi com estranheza que recepcionámos a resposta do encarregado de educação sobre as suas expectativas em relação à escola: *Pensar o futuro dela, para ter uma boa profissão. Ela também quer estudar sem ter de se casar logo. Ainda não tem namorado, agora tem 16 anos, só aos 25/30 anos pretende casar. Primeiro estudar e depois casar.*

Quando questionado sobre a eventual necessidade de políticas de intervenção eficazes na melhoria das condições de vida das minorias socioeconómicas, a sua resposta, revela-se evasiva: *Não há nada a fazer. Eu prefiro ficar aqui. Há 10 anos que estou aqui não faço guerra não faço política e a vida é direitinha.*

A grande preocupação de Syed prende-se com a manutenção da família, quando confrontado com questões de ordem pública mostra algum receio em manifestar a sua opinião. Tal como o seu educando, Syed, manifesta timidez na expressão das suas ideias. Além disso, são frequentes as situações em que ocorrem grandes dificuldades de compreensão no decurso do diálogo. A língua, tal como anteriormente referimos, é um marco constante na promoção da exclusão e da desigualdade de oportunidades.

Relativamente às representantes do Brasil, efectuaremos uma análise conjunta das duas entrevistas das encarregadas de educação.

Alexina e Regina encontram-se em situação de monoparentalidade, são ambas actualmente separadas. Curiosamente ambas desempenhavam e desempenham exactamente as mesmas profissões: no Brasil eram costureiras, actualmente, trabalham em lares de idosos. Como na generalidade dos casos estudados, a imigração justificou-se pela existência de um familiar ou conjugue erradicado no país de recepção. Apesar das semelhanças identificadas do ponto de vista da sua história pessoal, as suas configurações sociais apresentam diversas disparidades. Por um lado, Alexina considera-se integrada na comunidade portuguesa, em grande parte, devido à vontade pessoal: *Em princípio sim. Sempre procuro saber as coisas e consigo descobrir, tenho amigos portugueses que me instruem muito! Tenho uma senhora portuguesa que me explica como são as coisas*

cá em Portugal e estou sempre atenta. Regina, por outro lado, considera-se pouco integrada, aponta a falta de tempo dado o excesso de carga horária no trabalho como o principal motivo. Relativamente ao problema da tolerância imigrante, as opiniões dividem-se. Enquanto Alexina reconhece a população portuguesa como tolerante, Regina, por sua vez, reconhece que já sofreu situações de discriminação por ser brasileira. Quanto ao desempenho dos seus educandos, as reacções são extremamente distintas. Regina reconhece o fraco desempenho do seu educando, tendo em conta, a instabilidade familiar que tem sofrido ao longo dos anos. Além disso, é capaz de assumir a sua falta de acompanhamento no percurso escolar do seu filho. Alexina aposta no sucesso escolar da filha dado o bom desempenho que se tem vindo a verificar.

De uma forma geral, ambas apresentam diversas semelhanças no que toca ao seu percurso de vida, no entanto, as disparidades insurgem-se quando analisam o desempenho escolar dos seus filhos. Apesar de ambas encontrarem-se em situação de monoparentalidade, Alexina, demonstra um maior acompanhamento no percurso escolar das filhas. Como já anteriormente frisámos, a família representa na maioria dos casos o motor principal na motivação e no desempenho escolar dos jovens. Reboul coloca uma série de interrogações nesse sentido: *Não é a família contemporânea essencialmente deficiente? Sabe-se que se reduziu não só em volume, mas também nas suas funções e na sua autoridade.* No entanto, mais adiante é levado a adiantar: *Se os pais não têm o direito de vida e de morte, é pelo menos por eles que a criança vive e escapa à morte.*³⁹ Tal como na construção de uma casa, é imprescindível, a realização de fundações e posterior colocação de alicerces para a solidificação da estrutura, sem fundações, a casa cede, ruindo inevitavelmente. Da mesma forma funciona a família, os pais devem proteger, acarinhar, formar, criar e disciplinar (simbolizando assim as básicas fundações), só assim, poderemos esperar jovens responsáveis e verdadeiramente livres, pois conscientes. Assim se explica a necessidade da família - instituição como uma bússola de orientação, a família é a base que sedimenta a construção de um ser autónomo e consciente. No caso específico de Regina, a encarregada de educação, é levada a assumir que desconhece o que o seu educando pretende no futuro, legando, inclusivamente, a responsabilidade à escola: *Espero que a escola incentive mais ele, para ele não desistir. Esse é o desejo, mas não sei o que ele quer exactamente.*

³⁹ Reboul, O; *A Filosofia da Educação*; Edições 70; Lisboa; Julho 2000; pág. 29-30.

Seguidamente entrevistámos Maria da Luz Lopes, mãe do aluno representante de Cabo Verde. A família, em situação de monoparentalidade, encontra-se em Portugal há pouco tempo. A encarregada de educação há três anos, a filha há oito anos (estudante de Direito), e por fim, o nosso representante nesta amostra, há menos de um ano. A encarregada de educação possui o 9º ano de escolaridade e actualmente é empregada doméstica. Quando questionada sobre o motivo que a levou a abandonar o país, refere a falta de emprego como o motivo principal. Não demonstra intenção de regressar ao país de origem, a não ser para férias. Quando inquirida sobre questões de carácter mais social, tende a responder com alguma timidez. As suas respostas revelam pouco contacto com a comunidade portuguesa. Tentámos obter a sua opinião sobre a tolerância portuguesa no que toca à imigração: *Tenho pouco tempo cá. Ainda não dei muitas voltas sei muito pouco.* Relativamente à questão sobre a discriminação, a sua resposta também não é muito diferente: *Não, não ando muito por aí.* Apesar de não manifestar opinião sobre a questão da discriminação, refere muito timidamente considerar-se integrada na comunidade. O que na realidade deixa-nos com algumas dúvidas. Refere que o seu educando era muito bom aluno em Cabo Verde, no entanto, cá em Portugal anda não possui uma ideia muito precisa sobre o seu rendimento escolar. A encarregada de educação apresentava inclusivamente no início da entrevista bastante receio. Aparentava receio quanto ao comportamento do filho na escola. Foi necessário tranquilizá-la indicando que o seu educando mostrava um desenvolvimento escolar muito positivo, e que, inclusivamente, era mais disciplinado do que grande parte dos seus colegas. Apesar das aparentes dificuldades da família, tanto a nível socioeconómico, como à própria estrutura da família (monoparentalidade), a encarregada de educação mostra uma intensa preocupação com o futuro dos filhos, bem como, um acompanhamento constante do seu desenvolvimento escolar. A ingressão do educando no ensino superior nem sequer é colocada em causa. É com grande firmeza que a encarregada de educação afirma: *Ele tem de fazer um curso!* A encarregada de educação deposita bastante esperança e confiança na escola. Maria da Luz pensa a escola como um prolongamento do seu esforço na promoção do bem-estar do seu educando. Quando pensa o problema da imigração, julgamos aludir essencialmente aos problemas que lhe afectam pessoalmente: *Os imigrantes deviam ser apoiados em tudo. Habitação, a renda é muito cara. Trabalho.*

Este é o exemplo de uma mãe que apesar de todas as dificuldades à partida encontradas, luta pelo bem-estar da sua família, as situações de desvantagem são à partida inúmeras, no entanto, com firmeza respondeu a todas as perguntas que lhe foram colocadas. Apesar de habitar no país há três anos, acreditamos não se encontrar inserida na comunidade portuguesa, em grande parte, devido à sua situação de monoparentalidade, e, por conseguinte, ao excesso de carga horária de trabalho.

Por último, iremos proceder à análise das entrevistas realizadas aos encarregados de educação dos alunos representantes de Portugal. Os três encarregados de educação entrevistados apresentam igualmente semelhanças, bem como, disparidades. Todos os encarregados de educação dos alunos representantes de Portugal são casados, e consideram-se integrados na comunidade portuguesa. Possuem na totalidade o 2º ciclo do ensino básico (apenas dois pais possuem o ensino secundário e formação superior não finalizada), exercem o direito de voto, e, igualmente, não se sentem alvo de discriminação social. Zita Martins considera que a sua filha tem um bom desempenho escolar, apesar de se manifesto na sua afirmação, a vontade de melhoria: *Bom. Não é das melhores mas é bom.* A encarregada de educação associa o hábito à tolerância imigrante, de certa forma, o seu ponto vista segue ao encontro com a posição da maioria dos alunos que responderam ao teste diagnóstico, associando a tolerância à paciência, bem como, ao acto de *suportar*. Zita Martins vê a escola como um prolongamento dos pais, depositando na escola a confiança de quem educa. Relativamente à situação dos imigrantes Zita Martins é categórica ao afirmar que muitos não querem trabalhar, e, por isso, defende o corte estatal aos subsídios: *Acabar um pouco com os subsídios porque alguns não querem trabalhar e porque as pessoas acabam por não trabalhar. As pessoas não querem trabalhar! Muitas vezes acaba por ser um privilégio. Às vezes não querem porque não têm falta de dinheiro.*

De uma forma geral, a encarregada de educação demonstra preocupação e acompanhamento no percurso escolar da sua educanda. Tem conhecimento dos objectivos da sua filha e reconhece que a ingressão no ensino superior é uma meta a alcançar.

Rui Nunes e Ana Rita Nunes concederam a entrevista em conjunto, os encarregados de educação são casados e encontram-se ambos desempregados. A mãe, caracterizou-se como desempregada de longa duração, enquanto o pai, incorre em tribunal num processo para processar a empresa. Apesar das diversas dificuldades não

hesitaram em afirmar a sua inserção na comunidade portuguesa. A conversa com os pais foi longa, em grande parte, devido ao desenvolvimento escolar da filha. Com sérios lamentos procuraram encontrar respostas para o fraco desempenho escolar da filha: Nós somos pais com muita cultura geral. Ela não gosta de ler. Ela vê por títulos que lhe agrada, ela não tem ausência de livros. Eu... os meus pais eram analfabetos, mas os pais do meu marido não. Ao longo de toda a entrevista os pais demonstraram extrema preocupação com a filha, no entanto, demonstraram igualmente algum desespero dada a sua incapacidade de resolução do problema. Os encarregados de educação demonstraram algum desalento quanto ao futuro da sua filha, apesar de defenderem que os pais devem “saber o que fazem os filhos”, quando questionados sobre o futuro da sua filha mostram desconhecer o que o futuro lhe reserva: *Em termos de mercado de trabalho não temos capacidades de resposta, mas espero que ela faça o que lhe faz feliz. Ela tem disciplinas que não gosta, e por isso não consegue superar. Ela tem de saber se orientar.*

Paula Loureiro, mãe de uma das alunas representantes de Portugal, demonstrou um forte acompanhamento do percurso escolar da sua filha, manifestando simultaneamente o desejo da sua educanda prosseguir os estudos, frequentando o ensino superior. Relativamente à escola, a encarregada de educação concebe a escola como um complemento da família onde os jovens têm o acesso à convivência com várias sociedades socioculturais distintas. Foi interessante a observação por parte da encarregada de educação ao alertar para a importância da aprendizagem em torno de diferentes culturas. Demonstrou uma sensibilidade social muito forte para com as minorias, ao defender um maior apoio estatal. Zita Martins e Paula Loureiro representam duas posições completamente antagónicas. Enquanto a primeira refere a necessidade dos cortes estatais à ajuda social, a segunda reforça a ideia da ajuda social. Por outro lado, Zita considera a população portuguesa tolerante quanto à imigração, revelando ainda uma atitude contrária da que temos vindo a defender quando à tolerância. Defendemos uma tolerância que entenda, que se disponibilize ao conhecimento, que se coloque no lugar do outro, que compreenda, e que acima de tudo, respeite o direito à diferença cultural. A encarregada de educação manifesta a tolerância como um acto resultante do hábito, legando a ideia de um hábito meramente mecanicista. Por sua vez, Paula Loureiro demonstra uma sensibilidade extrema e uma forte consciência social, apelando inclusivamente à eliminação da discriminação, assim como, ao auxílio dos mais desfavorecidos. É necessário quebrar os *muros invisíveis* da escola quebrar os limites organizacionais da própria escola, isto é, o conhecimento deve

ser alargado às comunidades e às próprias organizações vizinhas da escola. Deve haver um maior envolvimento de toda a comunidade no desenvolvimento das crianças enquanto pessoas. São as chamadas comunidades de prática: *Hoje em dia existem os meios que permitem criar e sustentar comunidades de prática – redes, informalmente organizadas (ou diferentemente organizadas!), que radicam na existência de um manancial de conhecimento comum. Nasce da vontade de participação, da necessidade sentida da partilha desse conhecimento e caminham no sentido da optimização da prática.*⁴⁰ Trata-se neste sentido, de um ensino alargado a todos os órgãos educacionais e comunidades, com o objectivo que tentar encontrar a melhor trajectória tendo sempre como principal objectivo o indivíduo e não a globalidade. O tipo de ensino que advogo está neste sentido enraizado com a liberdade, direito inalienável da democracia e a base de toda a democraticidade, como também à igualdade de oportunidades.

As posições distintas demonstram o quanto as configurações da sociedade na sua generalidade podem variar, será neste sentido urgente optar por uma maior colaboração dos pais nas actividades da escola, de uma forma natural e saudável. Com este tipo de medida talvez seja possível aproximar os pais da diversidade cultural existente nas escolas, fazendo-os colaborar nos projectos das escolas. Só assim poderemos almejar um trabalho contínuo entre a escola e o ambiente familiar. Ao pensar a diversidade cultural, tocamos inevitavelmente a necessidade de inclusão social das diversas minorias socioeconómicas. Por outro lado, somos igualmente conduzidos pelo pensamento às falsas políticas de integração social. Recentemente foi divulgado pelos *media* uma organização escolar com um programa especial de inserção para a comunidade cigana. A escola optou pela organização de uma única turma para crianças. De facto, a comunidade cigana na sua generalidade aprovou e incentivou a medida tomada. A questão que nos resta, e que nos causa algum desconforto, é saber até que ponto esta medida ao invés de integrar não promove a separação e a exclusão social mascaradas numa política falsamente inclusiva. Políticas a que a escola ao serviço do interesse político tem vindo a implementar relativamente a outras comunidades socioculturais, como é o caso cabo-verdiano (portugueses de nascença) com a criação

⁴⁰Cochito, M., I.; *Cooperação e Aprendizagem, Educação Intercultural*; Cadernos de formação; Editora ACIME.

de escolas destinadas apenas a comunidades mais carenciadas, no limiar da pobreza, como também, para jovens em risco.

5. Reflexão final

Será possível ensinar sem tocar os valores?

Haverá certamente alguma polémica em torno desta questão. Apesar desta constatação acreditamos ser impossível educar sem pensar a atitude valorativa. De Kant herdamos a crença na apologia da *boa vontade*. Todo aquele que tenha em si uma boa vontade procurará alcançar a justiça, o bem de toda a comunidade, e por isso, o bem enquanto perspectiva valorativa insurge-se com toda a sua força. Tal como Kant defendeu, o ser humano verdadeiramente livre e autónomo permitirá com que a *boa vontade brilhe por si mesma como uma jóia*. Assim, não é possível ensinar sem tocar os valores, e todo o ensino é um ensino para os valores. Se de facto, o combate à criminalidade e à exclusão existem, é através da educação que se deve trilhar o caminho para uma sociedade mais aberta, mais segura, mais igualitária e mais democrática o possível. A aposta na educação é sem qualquer dúvida uma aposta certa e rentável. O ser humano deve ser encarado mediante o seu próprio valor. A pessoa é digna pois tem valor intrínseco. A humanidade da pessoa estabelece-se enquanto fim em si mesmo, em nenhum caso a humanidade da pessoa pode ser colocada em causa enquanto um meio para uma qualquer coisa. Dewey afirma: *os valores intrínsecos não são objectos de julgamento, não podem (por serem intrínsecos) ser comparados ou considerados maiores ou menores, melhores ou piores*.⁴¹

A educação é um direito da pessoa. Diz-nos Kant, que o Homem enquanto ser consciente que é, é livre, é autónomo, e por esse motivo a razão e a consciência levam-nos a escolher correctamente e livremente o caminho a trilhar, e só a educação tem a possibilidade de actualizar as potências naturais, isto é, as boas escolhas. Enquanto educação para a democracia, o autoritarismo mostra-se incompatível. De todos os sistemas políticos o único que apraz condições seria o democrático. É oportuno referir que apelamos em todos os casos para o mal menor. E neste caso, a democracia será o único sistema capaz se abraçar a liberdade. Pensando a liberdade, o nosso grande pensador, Agostinho da Silva, enalteceu a escola como o local privilegiado onde a criança deve ser aquilo que É, isto é livre. A escola não deve ser local de subordinação, mas de abertura, deve ser o local de apelo à liberdade de pensamento. É na escola que a

⁴¹ Dewey, J.; *Democracia e Educação, Introdução à Filosofia da Educação*; 3ª Edição; Companhia Editora Nacional; São Paulo; 1959 Pág.262.

criança obtém as capacidades para exprimir as suas liberdades, tanto no quotidiano como no futuro. Devemos ser educadores capazes de preparar as nossas crianças para a mudança, educando-as para a promoção da competência, isto é, para a capacidade de adaptar o saber fazer ao saber porquê, quando e onde. Um outro grande pensador, D'Orey da Cunha, sublinhou a importância da relação pedagógica para a protecção do desenvolvimento. O pensador, legou-nos a ideia de que todos os intervenientes no acto de educar detêm uma missão específica. Essa missão prende-se com a promoção do desenvolvimento pessoal e social do aluno, sem educação, qualquer jovem arrisca-se a percorrer um caminho completamente sombrio.

Por outro lado, Roger Pol-Droit defendeu a Filosofia na obra *Philosophie et Démocratie dans le monde* enquanto disciplina empreendedora na reflexão e problematização. A Filosofia enquanto promotora do desenvolvimento do raciocínio, gerando em boa medida seres conscientes e autónomos. A Filosofia possui a característica especial de aconchegar o ser humano ao pensamento através da aprendizagem sobre o próprio pensamento, um aprender a pensar e a pensar por si próprio. Um pensar por si próprio dará ao homem o poder de ser livre. A Filosofia concede-nos a capacidade de ajuizar, permite-nos confrontar argumentações diversas e a respeitar o pensamento do outro. Mais ainda, a Filosofia abre os horizontes ao submeter-nos unicamente à autoridade da razão. A Filosofia contribui necessariamente para o enriquecimento do carácter pessoal e da consciência social de cada um, abrindo os horizontes. Ao procurar as causas primeiras ela humaniza o homem porque liberta-o da escravidão da ignorância. Dewey caminha mais longe ao considerar que *a ciência deve ser ensinada como um fim em si mesma na vida do estudante – como uma coisa que tem valor por causa de sua própria e exclusiva contribuição intrínseca para a experiencia da vida.*⁴² Assim, a ciência, e todo o processo de educação, mais do que humanizarem o Homem são um fim em si mesmas, pois detêm o seu valor próprio, um valor que lhes confere a sua própria utilidade. Somos levados a admitir a obrigação do debate filosófico entre as várias Nações. Na realidade, as Cimeiras não parecem surtir qualquer resultado no mundo capitalizado, o lucro sobrepõe-se à dignidade humana e à sobrevivência das espécies futuras. O interesse manifesta-se claramente económico em desfavor da humanidade. São estes os líderes que apregoam a inutilidade da Filosofia e a afastam gradualmente dos vários currículos internacionais. É urgente a

⁴² Dewey, J.; *Democracia e Educação, Introdução à Filosofia da Educação*; 3ª Edição; Companhia Editora Nacional; São Paulo; 1959 Pág.264.

consciencialização de que o conhecimento filosófico, tem valor intrínseco. É no momento da incerteza que a Filosofia insurge-se com as suas propostas e fundamentações de problemas cruciais que trespasam a existência humana. Assim, reforçamos a ideia de que é quando ela (Filosofia) parece perdida que a sua presença é obrigatória. Ela deve perseguir os valores que merecem insurgir-se com toda a sua força, para que a educação e a humanidade possam atravessar um processo progressivo. Segundo as palavras de Dewey, o Homem é o único animal que nasce completamente inadaptado ao meio. *Comparados com os filhos de muitos animais inferiores, os seres humanos têm tão minguadas aptidões, que a própria habilidade requerida para a alimentação física precisa ser adquirida por meio do ensino.*⁴³ Pensemos nas mães e nas futuras mães que deverão ensinar os seus bebés a amamentar. O confronto com o recém-nascido é o momento ético por excelência, na perspectiva de D'Orey da Cunha é “o sentido agudo de responsabilidade”.⁴⁴ A educação entendida desta forma é um imperativo, porque é uma obrigação não somente afectiva como também moral, na realidade, é uma responsabilidade tanto afectiva como social. É um facto, o Homem torna-se humano pelo crescimento, pela disciplina, pelo hábito, pela cultura, enfim, pela educação. Kant deixou bem clara a sua sentença: *O homem só se pode tornar homem através da educação: nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados.*⁴⁵ É através destas palavras que podemos encontrar concordância entre Dewey e Kant, ambos pensam a educação em continuidade e por assim dizer como transmissão, pois, se o homem só é educado *por homens que foram igualmente educados*, então, a educação é *transmissão*, é essa eterna transmissão de conhecimento entre os Homens. Somos levados a afirmar com toda a certeza de que a Filosofia detém um papel extremamente importante no que toca ao universo valorativo. Compreender a atitude valorativa do homem é compreender a essência do seu meio, da sua cultura e da sua visão sobre o mundo. Enquanto muitos homens pensam os valores enquanto reguladores da conduta humana, a Filosofia questiona a própria natureza dos valores, a sua genealogia, e nesse sentido, ela oferece uma compreensão mais radical e fundamental do Homem e do Mundo, ao tentar encontrar as raízes que fundamentam determinados

⁴³ Dewey, J.; *Democracia e Educação, Introdução à Filosofia da Educação*; 3ª Edição; Companhia Editora Nacional; São Paulo. Pág.4.

⁴⁴ D'Orey da Cunha; *Ética e Educação*; 1ª Edição; Universidade Católica; Lisboa, 1996; Pág.17

⁴⁵ Kant; *Sobre a pedagogia*; Alexandria. Lisboa; 2003; Pág.12

estados de coisas. Mas mais uma vez perguntamos: porque é importante educar para os valores? É importante não porque os valores se tenham perdido ou relativizado, mas antes, porque o Homem segue um caminho muito perigoso. As sociedades são cada vez mais individualistas, egoístas, materialistas e têm perdido gradualmente a humanidade, as características que fazem do homem um ser humano, a saber, a bondade, o altruísmo, a solidariedade, o respeito pela diferença, enfim, os valores sofreram uma inversão de tal forma que agora o admirável trespassa a estranheza em face da honestidade. Somente a Filosofia, pela sua atitude radical poderá insurgir-se no interior destes problemas, questionando as suas raízes originais. Arriscamos a lançar no ar um apelo enquanto neófitos da arte do pensamento: é o momento de permitir à Filosofia mostrar o seu valor, é o momento de dar voz à sabedoria reflexiva para que o conhecimento fundamental não se perca nas teias tecnológicas. É necessário deixar a filosofia assumir o seu devido lugar nos currículos escolares para que o Homem não deixe de pensar sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua existência. Presos nas malhas da burocracia ministerial, almas educadoras perdem o alento. O Homem perde a capacidade de questionar e de pensar quando abdica da Filosofia. Sócrates defendeu veemente a ideia de que o governante por excelência é o Filósofo, na realidade, só o detentor de conhecimento filosófico compreende que a verdadeira riqueza afasta-se da materialidade assentando na apologia das virtudes, da justiça, da igualdade e da bondade. Educar para os valores é um imperativo, é uma obrigação e uma exigência moral para com as gerações vindouras. Enquanto futuros educadores não usufruímos de qualquer o direito ao comprometer a liberdade dos futuros Homens de amanhã. A liberdade é um direito que não pode ser violado, e nesse sentido, educar para a moralidade é educar para a verdadeira liberdade. O homem é um ser social e é na vivência comum que a sua humanidade se converte em derradeira liberdade. A Filosofia é ainda responsável pelo amadurecimento dos espíritos, uma vez que, a estimulação da capacidade reflexiva produz humanos livres pois aptos a julgar e a decidir. A deliberação faz do Homem animal um ser racional, um ser pensante, e nesse sentido, apto à convivência com os seus semelhantes. Além da legitimação de si própria a filosofia propõe-se como auxiliar das restantes disciplinas, ao promover o pensamento sobre a génese dos paradigmas que as sustentam. Diz-nos Savater: “E como poderemos instruir alguém em matéria de conhecimentos científicos se não lhe inculcarmos o

respeito por valores tão humanos como a verdade, a exactidão ou a curiosidade?”⁴⁶ A ciência busca a exactidão, mas a Filosofia busca o valor da exactidão e até mesmo a sua relevância e significação. Onde quer que permaneça o fanatismo e a ideologia, a Filosofia adoptará a inquisição, procurando minuciosamente a concórdia ou até mesma a discórdia, pois tal como a educação, existem problemas que merecem uma abertura à continuidade. Reboul sublinhou esta necessidade: “E este *não poder* da pedagogia não se deve a falhas técnicas que uma melhor técnica poderia ultrapassar; deve-se à própria natureza da educação.”⁴⁷ É porque o Homem é um ser inacabado que a educação também o É, aliás, a incapacidade de previsão torna o Homem mais ciente da sua fragilidade, e por conseguinte, mais humano. Kant desenvolveu ao longo da sua obra *Sobre a Pedagogia* a ideia de que a moralidade é uma criação humana e nesse sentido “é uma tarefa do homem”, por esse motivo não é difícil compreender o seu dilema, na realidade, é o homem que educa o homem, e por isso, é o homem que sujeita a educação a determinados moldes. Ao mesmo tempo pretende-se que a educação humanize Homem, eis o real problema no que toca à filosofia da educação: educamos porque somos humanos? Ou tornamo-nos humanos ao educar? *Desde quando começamos nós a desenvolver as disposições humanas? Devemos começar de um estado rude ou de um já formado!*⁴⁸ Perante a dificuldade, o pensador opta por considerar a educação como uma Arte. De facto, parece-nos uma boa definição. Alguns eruditos apontam o objecto de arte como um *acontecimento*, como uma realidade única e singular, como uma singularidade. Neste sentido, a analogia entre o objecto de arte e a educação enquanto *acontecimento* é bastante interessante se considerarmos a definição kantiana: *a arte da educação nasce mecanicamente nas meras ocasiões que vão surgindo, onde experimentamos se algo é prejudicial ou útil ao homem.*⁴⁹ Pretendemos sublinhar a noção de educação como um acontecimento, como acto espontâneo adequado a cada instante, a cada caso, a cada circunstância, por isso, único e singular, enfim, Arte. Ela (a Educação), enquanto acontecimento, dá-se não somente enquanto liberdade mas como um libertar-se, como um processo contínuo, não estático. A filosofia tem a vantagem de ir mais além ao colocar em questão a própria natureza dessa libertação, questionando a necessidade dessa libertação. Nesse sentido, nem mesmo a educação poderá assumir uma posição ideológica pois submetida a um eterno e profundo questionar. Apesar de

⁴⁶ Savater, F.; *O valor de educar*; Dom Quixote; Pág. 54

⁴⁷ Reboul, O.; *A Filosofia da Educação*; Edições 70; Pág. 49

⁴⁸ Kant; *Sobre a Pedagogia*; Alexandria; Pág.16

⁴⁹ Kant; *Sobre a Pedagogia*; Alexandria; Pág.16

todas as controvérsias, Descartes brindou-nos com a *dúvida* permanente, uma dúvida que de certa forma impede o crescimento de sentimentos duramente ideológicos. A educação ocupa um posicionamento contínuo, um continuar a ser, sendo. É neste continuar a ser que o Homem torna-se humano e actualiza os “os germes do bem”. O Homem É, transformando-se continuamente, isto é, reconstruindo-se. Ao conceber o Homem como um ser em desenvolvimento, em continuidade, negamos as teorias deterministas. São elas as responsáveis pela desigualdade e injustiça, e neste sentido, responsáveis por uma certa desumanização. É impensável conceber a educação democraticamente ao enveredar por certos nebulosos caminhos (*os homens não nascem iguais.*) (Planchard). O Homem não é um ser acabado, nem mesmo a transmissão de conhecimento e a educação. Determinar o Homem através dos seus genes seria a forma mais cruel de violentar a democratização do ensino, seria violentar o pressuposto no qual assenta a própria educação, a saber, a humanidade. Esta determinação do Homem quer pelos genes, cultura ou cor conduziu-nos a séculos de guerras, colonialismo e dizimação de inúmeros povos. A dignidade de qualquer ser humano é suficiente para recriminar qualquer acto de discriminação. Assim, na maioria dos casos as próprias dinâmicas da sociedade são por si só exclusivas, e neste caso, aquando da ocorrência de casos extremos de exclusão a melhor solução a apelar é a defesa da dignidade da pessoa enquanto ser humano, independentemente da sua cor, origem ou situação financeira. A justificação outrora apoiada no racismo foi a que permitiu e defendeu a desigualdade de oportunidades, como também, a própria construção de ideias que as sociedades de culturas dominantes emitiam sobre os povos mais desfavorecidos e carenciados (ex: pouco inteligentes e não merecedores de lugares de destaque na sociedade). Uma das grandes críticas perspectivadas por Santomé prende-se com a necessidade de aplicação de um verdadeiro multiculturalismo que não surja apenas como uma forma de manipulação e subjugação das minorias, mas antes, como uma aplicação em concreto nas escolas. As suas palavras: “Se a diversidade cultural é um valioso legado, as instituições escolares têm que colaborar para a manter, sendo necessário englobar esta pluralidade cultural nos conteúdos curriculares a trabalhar nas aulas e nas escolas.”⁵⁰ A escola corre o risco de manifestar-se como reprodutora das desigualdades sociais relativas à cultura e ao *saber*, quando não integra as diferenças culturais nos seus currículos. As próprias instituições escolares parecem contribuir para a construção de

⁵⁰ SANTOMÉ, J.T.; *Multiculturalismo anti-racista*. Profedições.

determinadas configurações acerca do mundo. O multiculturalismo anti-racista proposto por Santomé apela à resistência da tendência para silenciar e menosprezar as diversas manifestações culturais como meras subculturas, onde geralmente, os costumes e hábitos destas ditas “subculturas” são evidenciadas seguindo mais um cariz *folclórico* do que verdadeiramente integrador. *A selecção realizada pelas autoridades educativas e, de modo especial, a promovida pelas editoras de manuais costuma funcionar como Cavalo de Troia – à partida assume a superioridade da cultura dominante oficial.*⁵¹ Vários são os pensadores que evidenciam a exclusão mais como uma projecção social, do que uma verdade absoluta. Na generalidade, estamos perante uma determinada cultura que dita o que é a coerência ou incoerência de um determinado comportamento. *A exclusão é um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um processo de verdade, cria o interdito e o rejeita; em suma, estabelece o limite da transgressão (como exemplos poderíamos citar a loucura, a identidade sexual ou a delinquência).*⁵² Um pensamento mais profundo permite identificar a sociedade (uma dada cultura) como a criadora de determinados preconceitos relativos à exclusão de determinadas manifestações sociais, e assim, encontramos nas sociedades dominantes a origem de determinados conceitos que emitem “etiquetas” a determinados grupos mais desfavorecidos, onde a sua cultura é subvalorizada em detrimento da sobrevalorização das culturas vigentes ou dominantes. Toda a perspectiva de uma dignidade inerente à humanidade (a TODOS os Homens) em muito foi influenciada pelo pensamento de Rousseau, ao conceber o Homem como um ser naturalmente bom, apenas privado da inocência originária quando submetido à adaptação social. Assim, os excluídos de hoje são-no porque mal adaptados, dada a ineficácia de políticas integradoras susceptíveis de dúvidas e suspeitas quando elaboradas por Homens já corrompidos por um alto grau de etnocentrismo, o que geralmente é denominado por Santomé de “Eurocentrismo”, i.e., “provincianismo ocidental”.⁵³

Quando pensámos a exclusão social ao longo deste trabalho, reflectíamos sobre as diversas minorias socioeconómicas, entre elas, a comunidade cigana, que acreditamos merecer um igual destaque na integração social. Relativamente à exclusão socioeconómica, a comunidade cigana foi aquela que nos pareceu manifestar maiores dificuldades numa integração. A exclusão manifesta-se já no interior da própria

⁵¹ Santomé J. T.; *Multiculturalismo anti-racista*. Profedições

⁵² Rodrigues, D.; *Educação e Diferença*. Porto Editora

⁵³ Santomé, J. T.; *Multiculturalismo anti-racista*. Profedições.

comunidade, evoluindo posteriormente para uma discriminação totalmente social. As mulheres são completamente submetidas ao poder masculino, a escola é por muitos percebida como um “meio hostil”⁵⁴, em grande parte, devido às configurações que a própria comunidade cigana perpetua sobre as restantes civilizações não ciganas. Passo a citar: *Diversos estudos ressaltam a ideia de que a cultura cigana está profundamente marcada por características patriarcais, prevalecendo os papéis sexuais tradicionais segundo os quais os homens têm um papel essencialmente instrumental.*⁵⁵ No interior da comunidade cigana nem todas as leis são concebidas da mesma forma pelas diferentes gerações e famílias, as próprias configurações vão alterando ao longo dos tempos. Os estudos demonstram que não raras vezes surgem as chamadas culturas de compromisso que lhes permite conciliar e viver dentro das duas culturas. Estas culturas de compromisso, permitem aos jovens iniciar uma busca de inserção através da escola enquanto instituição socializante, divulgadora de uma cultura de cariz público, como o motor principal de contacto com o exterior, ou seja, a sociedade, onde, de alguma forma, estão inseridos, apesar de considerados sempre, *estranhos*. Será, evidentemente, este campo que a escola deverá trabalhar exaustivamente, para que no futuro, a convivência multicultural seja interpretada como algo natural, ao encontro da verdadeira tolerância, sentida e concebida, e não como um esforço por parte de quem se considera superior sócio culturalmente.

A educação deve em todos os casos ser encarada como processo de desenvolvimento, como uma construção que não é uma simples assimilação do mundo exterior mas uma construção do sujeito. A educação democrática é aquela que respeita o indivíduo enquanto singularidade, enquanto, individualidade dotada de particularidades e potencialidades. Contudo, individualidades, sempre conscientes da necessidade da existência de uma *boa economia vida*. Só assim, poderemos promover uma verdadeira educação democrática, ao encontro da igualdade tão almejada e tão distantemente concretizada. Poder-se-ia concluir que a intervenção pretendida no acto de educar seria uma intervenção construtiva e nesta medida, inclusiva. *Um dos maiores compromissos que nós, educadores assumimos com o futuro, se define em torno da capacidade que tenhamos de combater a exclusão.*⁵⁶ Seguindo o pensamento de José temos um compromisso com o futuro dos nossos jovens, e se eles são o futuro, eles são o nosso

⁵⁴ Casa-Nova, M. J.; *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Instituto de Inovação Educacional.

⁵⁵ Casa-Nova, M. J.; *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Instituto de Inovação Educacional.

⁵⁶ Morgado, J.; *A Relação Pedagógica*; Editorial Presença; 2ª Edição; Pág.1

próprio futuro pois serão os adultos de amanhã, os criadores de amanhã. Ao excluir as crianças de hoje, estaremos a excluir a possibilidade de um futuro produtivo de amanhã. Os órgãos educacionais só poderão intervir construtivamente quando a educação assentar no aluno, o ideal seria conceber cada aluno como um amanhã em crescimento e evolução que necessita da tal “condução” para que se possa tornar forte e criativo.

Evitamos odiar amando: evitamos o sadismo e o masoquismo pela comunhão de sentimentos e acções. Não precisaremos de recorrer à repressão porque fizemos da educação um processo que, no velho e literal sentido da palavra, nos impede os caminhos do mal. Os impulsos que a educação libertará precedem e excluem a formação desses impulsos egoístas e anti-sociais que são o produto actual do processo social.

READ, HERBERT, *Educação pela Arte*, edições 70

6. Conclusões finais e eventuais implicações

De uma forma geral, o balanço final das aulas leccionadas foi extremamente positivo. Se inicialmente as dificuldades eram imensas dada a inversão dos papéis (de aluna a professora), no decorrer dos tempos, podemos afirmar com toda a certeza que essas mesmas dificuldades foram igualmente desvanecendo-se, dando lugar, a um à vontade cada vez mais natural e harmonioso. As maiores dificuldades que eventualmente foram surgindo prendiam-se essencialmente com o não cumprimento dos alunos de algumas das tarefas propostas (como o trabalho de casa por exemplo), e a indisciplina de alguns alunos, que a pouco e pouco, foi dando lugar a uma maior atenção e dedicação da sua parte dado às imensas chamadas de atenção da nossa parte, bem como, ao esforço empreendido para diversificar o quanto possível as estratégias de ensino.

Seria interessante no futuro repensar a estrutura do Mestrado em Ensino. Seria útil optar por uma diminuição das disciplinas curriculares e um aumento da carga horária na escola. Um aumento do trabalho a desenvolver junto dos alunos e da escola. Na realidade, o que se pretende é uma prática do ensino, e, gratificante, seria tornar o Mestrado mais prático, ao mesmo tempo, estabelecendo e fortificando os laços com a escola e os alunos.

Foi com grande alegria e gratificação que percorremos esta jornada. Gostaríamos mais uma vez de agradecer a todos aqueles que permitiram directa ou indirectamente para que este trabalho fosse concretizável, deixando um especial agradecimento aos alunos e à professora Cooperante Teresa Ximenez.

7.ANEXOS

7.1. Aula 1,5 e 12 de Fevereiro

Teorias explicativas do Conhecimento

O Racionalismo de Descartes

Considerações acerca das ciências

O bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo: porque, cada um pensa estar tão bem provido do mesmo que até os mais difíceis de contentar com outros bens quaisquer, não têm por costume desejar mais senso do que aquele que já possuem, no que é inverosímil que todos se enganem. Antes testemunha que a faculdade de raciocinar perfeitamente e de distinguir o verdadeiro do falso, que constitui o que propriamente se chama bom senso ou razão, é naturalmente igual em todos os homens e, deste modo, testemunha também que a diversidade das nossas opiniões não resulta do facto de uns sermos mais assizados⁵⁷ que os outros, mas somente que conduzimos os nossos pensamentos por via diversa e não consideramos as mesmas coisas. Porque ter o espírito bom não é o bastante, pois o principal é utilizá-lo convenientemente.

DESCARTES; *Discurso do Método*; 4ª Edição; Guimarães Editores; pág.11

Todavia, não recearei afirmar que julgo ter gozado de muita felicidade, com o facto de me ter encontrado, desde a juventude, nalguns caminhos que me conduziram a considerações e a máximas, a **partir das quais obtive um método**, através, do qual me parece poder arranjar um **modo de aumentar gradualmente o meu conhecimento**, e de o elevar pouco a pouco mais alto que mediocridade do meu espírito e curta duração da minha vida lhe permitirão atingir. Porque daí já colhi tais resultados que, mesmo com respeito ao juízo que faço de mim mesmo, **procure sempre pender para o lado da dúvida** mais que para o lado da presunção, e que, observando filosoficamente as diversas acções e empresas dos homens, não exista quase nenhuma que me pareça inútil e vã, não deixo de receber uma extrema satisfação com o progresso que julgo ter já efectuado na procura da verdade, e de conceber tais esperanças para o porvir que, se entre as ocupações humanas, existe qualquer uma solidamente boa e importante, ousou crer que essa é exactamente a que escolhi.

DESCARTES; *Discurso do Método*; 4ª Edição; Guimarães Editores; pág.12

⁵⁷ Significado *assizado*: Prudente.

O que é o bom senso para Descartes?

De que forma procurou Descartes a verdade?

Análise das diversas causas do erro

Que a primeira e principal causa dos **nossos erros são os preconceitos da nossa infância.**

É assim que recebemos a maior parte dos nossos erros, a saber: durante os primeiros anos da nossa vida, quando a nossa alma estava tão estreitamente ligada ao corpo que só se aplicava ao que nele causava quaisquer impressões, não considerava ainda se essas impressões eram causadas por coisas que existissem fora de si. Sentia somente dor quando o corpo era ofendido, ou prazer quando ele recebia algo de útil, ou então. Se tais impressões eram tão ligeiras que o corpo não retirava delas nenhuma comodidade, nem também incomodidade que fosse importante para a sua conservação, tinha sentimentos tais como aqueles a que chamamos gosto, cheiro, som, calor, frio, luz, cor, e outros semelhantes, que não representam verdadeiramente nada que exista fora do nosso pensamento, mas que são diversos segundo as diversidades que se encontram nos movimentos que se dirigem de todas as partes do nosso corpo até ao local do cérebro ao qual ela está estreitamente junta e unida. Apercebia também grandezas, figuras e movimentos, que não tomava por sentimentos, mas por coisas, ou propriedades de certas coisas, que lhe pareciam existir, ou pelo menos poder existir, fora de si, se bem que não notasse ainda esta diferença.

Que a segunda é que não podemos esquecer esses preconceitos

Enfim, quando alcançamos o inteiro uso da nossa razão, e a nossa alma, já não estando tão sujeita ao nosso corpo, se esforça por bem julgar as coisas e conhecer a sua natureza, ainda que notemos que os juízos que fizemos quando éramos crianças estão cheios de erros, **temos bastante dificuldade em nos libertarmos inteiramente deles.** E, no entanto, é certo que, se não nos lembramos de que eles são duvidosos, estamos sempre em perigo de tornar a cair em alguma falsa prevenção. Isso é de tal modo verdadeiro que, porque desde a nossa infância temos imaginado, por exemplo, as estrelas muito pequenas, não poderíamos desfazer-nos ainda desta ilusão, se bem que conheçamos pelas razões da astronomia que elas são muito grandes. **Tanto é o poder que sobre nós tem uma opinião já aceite.**

DESCARTES; *Princípios da Filosofia*; Areal Editores; pág.86

Quais são as principais razões que segundo Descartes nos conduzem ao erro?

Da Dúvida

- ✚ Que para examinar a verdade é necessário, uma vez na vida, colocar todas as coisas em dúvida, tanto quanto se puder.

Como fomos crianças antes de sermos homens, e julgámos ora bem ora mal as coisas que se apresentaram aos nossos sentidos, quando não tínhamos ainda o pleno uso da nossa razão, vários juízos assim precipitados impendem-nos de atingir o conhecimento da verdade, e predispõem-nos de tal modo que nada indica, aparentemente, que nos possamos libertar deles, se não tomarmos a decisão de duvidar, uma vez na vida, de todas as coisas em que encontrarmos a menor suspeita de incerteza.

- ✚ Que é útil também considerar como falsas todas as coisas de que se pode duvidar.

Será mesmo muito útil que rejeitemos como falsas todas aquelas coisas em que pudermos imaginar a menor dúvida, a fim de que, se descobrirmos algumas que, não obstante esta precaução, nos pareçam manifestamente verdadeiras, consideremos que elas são também muito certas e as mais fáceis que é possível conhecer.

- ✚ Que não devemos, de modo algum, usar desta dúvida para a condução das nossas acções.

No entanto, é necessário observar que não entendo, de modo algum, que nos sirvamos de uma maneira de duvidar tão geral, senão quando começarmos a aplicar-nos à contemplação da verdade. Pois é certo que, no que diz respeito à condução da nossa vida, somos obrigados, com muita frequência, a seguir opiniões apenas verosímeis, visto que as ocasiões de agir nos nossos negócios se esgotariam quase sempre antes que nos pudéssemos libertar de todas as nossas dúvidas. E quando se encontram várias dessas opiniões a respeito de um mesmo assunto, ainda que não distingamos, porventura, mais verosimilhança em umas do que em outras, se a acção não admite demora, a razão quer que escolhamos uma delas e que, depois de tê-la escolhido, a sigamos firmemente, com se a tivéssemos julgado certíssima.

- ✚ Porque se pode duvidar da verdade das coisas sensíveis.

Mas, porque não temos, agora, outro desígnio senão o de nos ocuparmos da investigação da verdade, **duvidaremos, em primeiro lugar, se de todas as coisas que caíram sob os nossos sentidos**, ou que alguma vez imaginámos, há algumas que existam verdadeiramente no mundo: tanto **porque sabemos por experiência que os nossos sentidos nos enganaram em muitas ocasiões, e que seria imprudência confiar demasiado naqueles que nos enganaram, mesmo quando tivesse sido só uma vez**, como também porque sonhamos quase sempre ao dormir e, então, parece-nos que sentimos vivamente e que imaginamos claramente uma infinidade de coisas que não existem em lado em lugar algum; e, quando se está resolvido a duvidar de tudo, já não resta sinal através do qual se possa saber se os pensamentos que ocorrem em

sonhos são mais falsos do que os outros.

✚ Porque se pode também duvidar das demonstrações da matemática

Duvidaremos também de todas as outras cosas que nos pareceram, outrora, muito certas, mesmo das demonstrações de matemática e dos seus princípios, ainda que por si mesmos sejam bastante manifestos, porque há homens que se equivocaram ao raciocinar sobre tais matérias, mas principalmente porque temos ouvido dizer que Deus, que nos criou, pode fazer tudo o que lhe agrada, e não sabemos ainda se ele quis fazer-nos de tal modo que sejamos sempre enganados, mesmo acerca das coisas que pensamos conhecer melhor. Com efeito, visto que ele permitiu que nos enganássemos algumas vezes, como já foi notado, porque não poderia permitir que nos enganássemos sempre? **E se queremos fingir que um Deus todo-poderoso não é autor do nosso ser, e que subsistimos por nós próprios, ou por outro meio qualquer, por supormos esse autor menos poderoso, teremos sempre tanto mais motivo para crer que não somos tão perfeitos que não possamos ser continuamente enganados.**

✚ Que temos livre-abítrio que faz com que nos possamos abster de crer em coisas duvidosas, e assim impedir-nos de sermos enganados.

Mas mesmo que aquele que nos criou fosse todo-poderoso, e mesmo quando tivesse prazer em nos enganar, não deixamos de experimentar em nós uma liberdade tal que, todas as vezes que nos agrada, podemos abster-nos de admitir na nossa crença as coisas que não conhecemos bem, e assim impedir-nos de sermos alguma vez enganados.

DESCARTES; *Princípios da Filosofia*; Areal Editores; pág.59-60


Porque razão é tão importante a Dúvida para Descartes?

O resultado positivo da Dúvida: O Cogito. A Minha Existência


Que não poderíamos duvidar sem existir, e que isso é o primeiro conhecimento certo que se pode adquirir.

Enquanto rejeitamos deste modo tudo aquilo de que podemos duvidar, e que fingimos mesmo que é falso, supomos facilmente que não há Deus, nem céu, nem terra, e que não temos corpo; **mas não poderíamos igualmente supor que não existimos, enquanto duvidamos da verdade de todas estas coisas:** porque temos tanta repugnância em conceber que aquele que pensa não existe verdadeiramente ao mesmo tempo que pensa que, não obstante todas as mais extravagantes proposições, não poderíamos impedir-nos de crer que esta conclusão PENSO, LOGO EXISTO é verdadeira e, por conseguinte, a primeira e a mais certa que se apresenta àquele que conduz os seus pensamentos por ordem.

A distinção entre alma e o corpo

 **Que se conhece também, em seguida, a distinção que existe entre a alma e o corpo**

Parece-me também que este meio é o melhor que podemos escolher para conhecer a natureza da alma, **e que esta é uma substância inteiramente distinta do corpo.** Com efeito, examinando o que somos, nós que agora pensamos que nada há fora do nosso pensamento que seja verdadeiramente ou que exista, conhecemos manifestamente que, para ser, não temos necessidade de extensão, de figura, de estar em algum lugar, nem de nenhuma outra coisa que se possa atribuir ao corpo, e que somos pela única razão de que pensamos; por conseguinte, **a noção que temos de alma ou de pensamento precede a que temos de corpo, e ela é mais certa, visto que duvidamos ainda de que haja no mundo algum corpo, mas sabemos certamente que pensamos.**

 **Como podemos conhecer mais claramente a alma do que o corpo**

Ora, a fim de saber como **o conhecimento que temos do nosso pensamento precede o que temos de corpo, que é incomparavelmente mais evidente e é tal que, ainda que o corpo não existisse, teríamos razão para concluir que o pensamento não deixaria de ser tudo o que é,** notaremos que é manifesto, por uma luz que existe naturalmente nas nossas almas, que o nada não tem qualidades nem propriedades que o afetem e que onde apercebemos algumas, deve encontrar-se necessariamente uma coisa ou substância de que dependem. Esta mesma luz mostra-nos também que conhecemos tanto melhor uma coisa ou substância, quanto mais propriedades nela notamos. Ora, é certo que as notamos muito mais no nosso pensamento do que em

qualquer outra coisa, visto que nada há que nos estimule a conhecer o que quer que seja que não nos leve a conhecer, ainda mais certamente, o nosso pensamento. Por exemplo, se me persuado de que há uma terra porque a toco ou porque vejo, por uma razão ainda mais forte, devo estar persuadido de que o meu pensamento é ou existe, porque pode acontecer que eu pense tocar a terra, ainda que não haja, porventura, terra alguma no mundo, e **não é possível que eu, isto é, a minha alma, nada seja, enquanto ela tem este pensamento, a saber, que nós, que as pensamos, existimos, ainda que elas sejam falsas ou não tenham existência.**

DESCARTES; *Princípios da Filosofia*; Areal Editores; págs. 61-62-63

Porque motivo a minha existência é uma certeza?

O Método

O método é necessário para a procura da verdade

Os mortais são dominados por uma curiosidade tão cega que, muitas vezes, enveredam o espírito por caminhos desconhecidos, sem qualquer esperança razoável, mas unicamente para se arriscarem a encontrar o que procuram: **é como se alguém, incendiado pelo desejo tão estúpido de encontrar um tesouro, vagueasse sem cessar pelas praças públicas para ver se, casualmente, encontrava algum perdido por um transeunte.**⁵⁸ Assim estudam quase todos os quimistas, a maioria dos geómetras e um grande número de filósofos; não nego que tenham por vezes muita sorte nos seus caminhos errantes e encontrem alguma verdade; contudo, não estou de acordo que sejam mais competentes, mas apenas mais afortunados. Ora, vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-lo sem método certíssimo, pois, que os estudos feitos desordenadamente e as meditações confusas obscurecem a luz natural e cegam os espíritos.

RENÉ DESCARTES; *Regras para a direcção do espírito*; Edições 70; Pág.23

Os princípios do método/ As regras do método

- ✓ O primeiro consiste em não tomar nenhuma coisa por verdadeira sem que a conheça evidentemente como tal, quer dizer: em evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não integrar nada mais nos meus juízos do que aquilo que se apresenta tão nítida e distintamente ao meu espírito, que não tenha ensejo e duvidar dele.
- ✓ O segundo consiste em dividir cada uma das dificuldades a examinar em tantas parcelas quantas as necessárias, e requeridas para melhor as resolver.
- ✓ O terceiro consiste em conduzir os meus pensamentos por ordem, começando pelos objectos mais simples e mais adequados ao conhecimento, para me elevar pouco a pouco, como por degraus, até ao conhecimento dos mais complexos, e supondo mesmo uma ordem entre aqueles que não se precedem, naturalmente uns dos outros.
- ✓ E o último, em proceder sempre a enumerações tão completas e a revisões tão gerais, que pudesse estar certo de nada ter omitido.

DESCARTES; *Discurso do Método*; 4ª Edição; Guimarães Editores; Pág.25

⁵⁸ Significado *Transeunte*: viajante, o que passeia.

Ainda sobre o método

Mas o que mais me agradava neste método era que, por ele, estava seguro de usar toda a razão, senão perfeitamente, ao menos o melhor que podia. Outra coisa que sentia, ao praticá-lo, era que o meu espírito se acostumava, pouco a pouco, a conceber mais nitidamente os seus objectos, e que, não o tendo sujeitado a qualquer matéria em primeiro lugar, me prometi a mim mesmo a aplicá-lo tão utilmente às dificuldades das outras ciências como às da álgebra.

DESCARTES; *Discurso do Método*; 4ª Edição; Guimarães Editores; Pág.27

Porque é tão importante o método?

O que é uma percepção clara e distinta

Há mesmo pessoas que, em toda a sua vida, nada apreendem como deve ser para bem julgarem. Porque o conhecimento sobre o qual queremos estabelecer um juízo indubitável deve ser, não somente claro, mas também distinto. Chamo claro àquele conhecimento que é presente e manifesto a um espírito atento: assim como dizemos ver claramente os objectos, quando, estando presentes, agem bastante fortemente, e os nossos olhos estão dispostos a observá-los. E distinto, àquele que é tão preciso e diferente de todos os outros, que só compreende em si o que aparece manifestamente àquele que o considera como convém.

Que para eliminar os preconceitos da nossa infância, é necessário considera que há de claro em cada uma das nossas primeiras noções.

Ora, durante os nossos primeiros anos, a nossa alma, ou pensamento, estava tão fortemente ofuscada pelo corpo, que nada conhecia distintamente, ainda que apercebesse várias coisas bastante claramente. E, porque ela não deixava, todavia, de fazer uma reflexa sobre as coisas que se lhe apresentavam, enchemos a nossa memória de muitos preconceitos, de que quase nunca tentamos libertar-nos, ainda que seja muito certo que não poderíamos, de outro modo, examiná-los bem. Mas, a fim de que o possamos fazer agora sem muito esforço, farei aqui uma enumeração de todas as noções simples que compõem os nossos pensamentos, e separarei que há de claro em cada uma delas, e o que há de obscuro ou em que podemos errar.

DESCARTES; *Princípios da Filosofia*; Areal Editores; pág.75

DESCARTES

Algumas provas da existência de Deus

Que se pode demonstrar que existe um Deus, pela única razão de que a necessidade de ser ou existir está compreendida na noção que temos dele

Quando, posteriormente, o pensamento passa em revista as diversas ideias ou noções que estão em si, e aí encontra a ideia de um ser onisciente, todo – poderoso e extremamente perfeito, julga facilmente, pelo que apreende nesta ideia, que Deus que é esse Ser perfeito todo perfeito, é ou existe: porque ainda que ele tenha ideias distintas de várias outras coisas, não nota nelas nada que lhe assegure a existência do seu objecto; ao passo que nesta apreende não somente, como nas outras, uma existência possível, mas uma existência absolutamente necessária e eterna. E, como vê que na ideia que possui de triângulo está necessariamente compreendido que os seus três ângulos são iguais a dois rectos, persuade-se absolutamente de que o triângulo tem três ângulos iguais a dois rectos: do mesmo modo, pela única razão de que apreende que a existência necessária e eterna está compreendida na ideia que possui de um Ser todo perfeito, deve concluir que este Ser todo perfeito é ou existe.

Que se pode, mais uma vez, demonstrar por isso que existe um Deus

Do mesmo modo, porque encontramos em nós a ideia de um Deus ou de um Ser todo perfeito, podemos investigar a causa que faz com que esta ideia esteja em nós. Mas, após ter considerado com atenção quão imensas são as perfeições que ela nos representa, somos constrangidos a confessar que só a poderíamos ter obtido de um Ser muito perfeito, isto é, de um Deus que é verdadeiramente ou que existe, porque não somente é manifesto, pela luz natural, que o nada não pode ser autor do que quer que seja, e que o mais perfeito não poderia ser uma continuação e uma dependência do menos perfeito, mas também porque vemos, por meio desta mesma luz, que é impossível que tenhamos a ideia ou a imagem do que quer que seja, se não há em nós ou algures fora de nós, um original que compreenda, com efeito, todas as perfeições que nos são assim representadas. Mas, como sabemos que estamos sujeitos a muitas imperfeições, e que não possuíamos essas extremas perfeições de que temos a ideia, devemos concluir que elas estão em alguma natureza diferente da nossa e efectivamente muito perfeita, isto é, Deus; ou, pelo menos, que elas existiram outrora nesta coisa; e do facto de serem infinitas resulta que existem aí.

Que não somos nós a causa de nós mesmos, mas sim Deus, e que, por conseguinte, existe um Deus.

Porque é evidente que aquele que conhece alguma coisa de mais perfeito do que ele não deu a si próprio o ser, uma vez que, pelo mesmo meio, ter-se-ia dado todas as perfeições de que tivesse tido conhecimento; e, por conseguinte, não poderia subsistir por nenhum outro senão por aquele que possui efectivamente todas estas perfeições, isto é, Deus.

(excerto do original)

Que Deus não é corporal, não conhece, como nós, por meio dos sentidos e não é autor do pecado.

Com efeito há coisas no mundo que são limitadas e, por assim dizer imperfeitas, ainda que notemos nelas algumas perfeições; mas concebemos facilmente que não é possível que algumas delas existam em Deus. Assim, uma vez que a extensão constitui a natureza do corpo, e o que é extenso pode ser dividido em várias partes, e que isso é marca de imperfeição, concluímos que Deus não é um corpo. E, ainda que seja uma vantagem para os homens ter sentidos, apesar disso, porque os sentimentos se produzem em nós através de impressões que vêm do exterior, e isso testemunha uma dependência, concluímos também que Deus os não possui, mas sempre, por uma mesma e muito simples acção, entende, quer e faz tudo, isto é, todas as coisas que efectivamente existem; pois ele não quer a malícia do pecado, visto que esta é nada.⁵⁹



DESCARTES; Princípios da Filosofia; Areal Editores; págs. 63 a 67.

Escola 2,3/S. Dr. Azevedo Neves - FILOSOFIA - 11º ano 1,5 e 12 de Fevereiro 2010

⁵⁹ Por outras palavras, o pecado surge como privação do bem. Deus não é responsável por ele, nem pelos restantes erros. A responsabilidade é estritamente humana, pois eles decorrem de um uso inadequado ou imperfeito da liberdade.

Temas	Competências	Conteúdos	Aulas	Metodologias	Recursos	Avaliação
O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica <u>Teorias Explicativas do Conhecimento</u> Descartes (Racionalismo)	O aluno deverá ser capaz de: - Contextualizar o pensamento Cartesiano no séc. XVII; - Compreender o Racionalismo Cartesiano; - Identificar os níveis de aplicação da dúvida; - Compreender o surgimento do Cogito; - Explicar as Regras do Método; - Explicar as provas da existência de Deus.	- O Racionalismo; - A Dúvida; - O Cogito; - O Método; - As Quatro Regras do Método; - Os níveis de aplicação da Dúvida: { - Os sentidos não são fontes seguras de conhecimento; - O mundo físico é uma ilusão; - O entendimento confunde o verdadeiro com o falso. } - As provas da existência de Deus; - A fundamentação metafísica do saber: - Deus como fundamento das verdades racionais; - Deus como ser necessariamente existente.	3 Aulas 90 Minutos	Leitura e interpretação conjunta de textos; Discussão e problematização dos conceitos; Método dialógico-expositivo; Esquematização dos conceitos; Trabalho para casa: Resolução das perguntas das fichas de apoio. Objectivo: consolidação do saber.	Textos de apoio. BIBLIOGRAFIA: DESCARTES; Princípios da Filosofia; Areal Editores; Discurso do Método; Guimarães Editores; LUÍS RODRIGUES; Filosofia; Manual do aluno 11ºano Plátano Editores.	O Rigor no tratamento dos conceitos; A participação nas aulas; A articulação dos conceitos; A resolução das tarefas solicitadas; Entrega do trabalho de casa à professora cooperante.

Roteiro

1. Início da aula com um breve comentário à necessidade cartesiana da busca incessante da verdade e de uma ciência capaz de assentar em princípios credíveis e dotados de ordenação. O apelo cartesiano não é um apelo de recusa total das ciências do seu tempo, é antes, um apelo à fundamentação credível e racional de princípios que sejam fortes e regulamentadores de uma qualquer ciência. Descartes, começa assim por recusar todo o conhecimento fundamentado nos sentidos, pois os sentidos são susceptíveis ao erro. Sendo assim, irá duvidar de tudo que não seja indubitável, racional e ordenado. Descartes, não é céptico, apesar de inicialmente colocar tudo em dúvida, a dúvida é apenas um instrumento metodológico para chegar a uma certeza, a de que penso e disso não posso duvidar, por isso existo. Descartes, é antes, um racionalista. A razão é a meta do seu percurso.
2. Após o breve comentário procederemos à interpretação do segundo texto da ficha 1.
3. Indicação da 2ª ficha para trabalho de casa. Ler e responder às questões.
4. Análise dos textos da ficha 3 e 4 sobre a Dúvida, indicar as questões para TPC.
5. Estudo dos diferentes níveis de aplicação da Dúvida Metódica. Explicação do momento fulcral para a afirmação da Dúvida Metódica. A ordenação em três níveis distintos. Leitura e interpretação dos textos 3-4-5 págs. 171;172 e 173 do manual.
6. Leitura e interpretação da ficha 5, o resultado positivo da Dúvida - O Cogito, A minha existência. A distinção entre alma e o Corpo (leitura do 1º texto).
7. Leitura e interpretação da ficha 7 sobre o método. Seguidamente debruçar-nos-emos sobre as Regras do Método.
8. Leitura e interpretação dos últimos textos da ficha 8 sobre a percepção clara e distinta. Indicação do primeiro texto para trabalho de casa, bem como, a resolução da respectiva questão.
9. As provas da existência de Deus. Pág.178 do manual.  Texto 8 Leitura e interpretação de textos de apoio. 

7.2. Aulas 1,5 e 8 de Março

Teorias explicativas do Conhecimento

O Racionalismo Crítico de Kant

PowerPoint

O racionalismo crítico de kant (1724-1804)

As duas escolas do século XVIII

Empirismo: fundamenta o conhecimento através da experiência.

Racionalismo: fundamenta o conhecimento através da razão.

O conflito

- Como encontrar solução para o conflito entre estas escolas?
- KANT reconhece que o conhecimento tem duas fontes: uma empírica e uma racional.

Resolução do conflito

- O conhecimento resulta da aplicação de uma forma produzida pelo entendimento, a uma matéria.

As faculdades que permitem conhecimento

- O **entendimento / razão** é a faculdade de pensar os objectos (organiza os dados dos sentidos).
- A **sensibilidade** é a faculdade que permite receber as intuições sensíveis.
- O conhecimento só é possível porque os dados são intuídos e pensados pelo entendimento.
- Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas.

kant

O que é o conhecimento para Kant

- O conhecimento é o resultado do encontro entre as **formas puras a priori** e o material fornecido pelo mundo objectivo empírico.

Síntese

- O conhecimento da realidade é uma composição entre as formas puras **a priori**, que antecedem os objectos empíricos, e o material **a posteriori** oriundo do mundo dos objectos empíricos.

Quais os limites do conhecimento

- As formas puras a priori assinalam o limite do conhecimento, elas, as formas puras, estão ancoradas no sujeito.
- Quem é este sujeito que tem em si as formas puras a priori?
 - É o sujeito transcendental: ele transcende as dimensões do mundo físico, e situa-se no plano lógico-mental.

O sujeito transcendental

- O sujeito transcendental é a consciência lógica e activa que estrutura os objectos empíricos.
- É o sujeito transcendental o possuidor das faculdades – sensibilidade; o entendimento e a razão:
 - ✓ A **sensibilidade** possuidora de formas puras a priori (espaço e tempo) que permitem apreender objectos empíricos.
 - ✓ O **entendimento** pensa os objectos empíricos depois de apreendidos pela sensibilidade.
 - ✓ A **razão** também pensa os objectos, mas objectos que nunca são apreendidos pela sensibilidade, tais como: Alma, Deus e Mundo.

Estética Transcendental

Designo por Estética Transcendental uma ciência de todos os princípios da sensibilidade a priori.
Kant

Sejam quais forem o modo e os meios pelos quais um conhecimento se possa referir a objectos, é pela intuição que se relaciona imediatamente com estes e ela é o fim para o qual tende, como meio, todo o pensamento. Esta intuição, porém, apenas se verifica na medida em que o objecto nos for dado; o que, por sua vez, só é possível, [pelo menos para nós homens,] se o objecto afectar o espírito de certa maneira. A capacidade de receber representações (receptividade), graças à maneira como somos afectados pelos objectos, denomina-se sensibilidade. Por intermédio, pois, da sensibilidade são-nos dados objectos e só ela nos fornece intuições; mas é o entendimento que pensa esses objectos e é dele que provêm os conceitos. Contudo, o pensamento tem sempre que referir-se, finalmente, a intuições, quer directamente, quer por rodeios [mediante certos caracteres] e, por conseguinte, no que respeita a nós, por via da sensibilidade, porque de outro modo nenhum objecto nos pode ser dado.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição; pág. 61

- Indica os principais conceitos no texto. Explique a sua função.

- Faz uma ligação ordenada entre os conceitos.

O efeito de um objecto sobre a capacidade representativa, na medida em que por ele somos afectados, é a sensação. A intuição que se relaciona com o objecto, por meio da sensação, chama-se empírica. O objecto indeterminado de uma intuição empírica chama-se fenómeno.

Dou o nome de matéria ao que no fenómeno corresponde à sensação; ao que, porém, possibilita que o diverso do fenómeno possa ser ordenado segundo determinadas relações, dou o nome de forma do fenómeno. Uma vez que aquilo, no qual as sensações unicamente se podem ordenar e adquirir determinada forma, não pode, por sua vez, ser sensação, segue-se que, se a matéria de todos os fenómenos nos é dada somente *a posteriori*, a sua forma deve encontrar-se *a priori* no espírito, pronta a aplicar-se a ela e portanto tem que poder ser considerada independentemente de qualquer sensação.

Chamo puras todas as representações em que nada se encontra que pertença à sensação. Por consequência, deverá encontrar-se absolutamente *a priori* no espírito a forma pura das intuições sensíveis em geral, na qual todo o diverso dos fenómenos se intui em determinadas condições. **Essa forma pura da sensibilidade chamar-se-á também intuição pura.** Assim, quando separo da representação de um corpo o que o entendimento pensa dele, como seja substância, força, divisibilidade, etc., algo me resta ainda dessa intuição empírica: a extensão e a figura. Estas pertencem à intuição pura, que se verifica *a priori* no espírito, mesmo independentemente de um objecto real dos sentidos ou da sensação, como simples forma da sensibilidade.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição; pág. 61

- O que é o fenómeno?

- Explique a distinção entre a matéria do fenómeno e a forma do fenómeno.

Na estética transcendental, por conseguinte, isolaremos primeiramente a sensibilidade, abstraindo de tudo o que o entendimento pensa com os seus conceitos, para que apenas reste a intuição empírica. Em segundo lugar, apartaremos ainda desta intuição tudo o que pertence à sensação para restar somente a intuição pura e simples, forma dos fenómenos, que é a única que a sensibilidade *a priori* pode fornecer.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição; Pág.63

Kant enuncia o seu método cognitivo

Explique o método acima indicado.

As duas formas puras da intuição sensível



Os princípios do conhecimento a priori: O Espaço e o Tempo

O tempo não pode ser intuído exteriormente, nem o espaço como se fora algo de interior.

Kant

Aquilo que o Espaço não é:

O espaço não é um conceito empírico, extraído de experiências externas. Efectivamente, para que determinadas sensações sejam relacionadas com algo exterior a mim (isto é, com algo situado num outro lugar do espaço, diferente daquele em que me encontro) e igualmente para que as possa representar como exteriores [e a par] umas das outras, por conseguinte não só distintas, mas em distintos lugares, requere-se já o fundamento da noção de espaço. Logo, a representação de espaço não pode ser extraída pela experiência das relações dos fenómenos externos; pelo contrário, esta experiência externa só é possível, antes de mais, mediante essa representação.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição Pág.64

Qual é o fundamento que torna possível todas as representações externas (sensíveis)?

O que é afinal o Espaço?

Por intermédio do sentido externo (de uma propriedade do nosso espírito) temos a representação de objectos como exteriores a nós e situados todos no espaço. É neste que a sua configuração, grandeza e relação recíproca são determinadas ou determináveis.

O espaço é uma representação necessária, a priori, que fundamenta todas as intuições externas. Não se pode nunca ter uma representação de que não haja espaço, embora se possa perfeitamente pensar que não haja objectos alguns no espaço. Consideramos, por conseguinte, o espaço a condição de possibilidade dos fenómenos, não uma determinação que dependa deles; é uma representação a priori, que fundamenta necessariamente todos os fenómenos externos.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição, Pág.64-65

Para uma melhor compreensão do espaço e das suas características lê atentamente o texto que se segue:

O espaço não é um conceito discursivo ou, como se diz também, um conceito universal das relações das coisas em geral, mas uma intuição pura. Porque, em primeiro lugar, só podemos ter a representação de um espaço único e, quando falamos de vários espaços, referimo-nos a partes de um só e mesmo espaço. Estas partes não podem anteceder esse espaço único, que tudo abrange, como se fossem seus elementos constituintes (que permitissem a sua composição); pelo contrário, só podem ser pensados *nele*. É essencialmente uno; a diversidade que nele se encontra e, por conseguinte, também o conceito universal de espaço em geral, assenta, em última análise, em limitações. De onde se conclui que, em relação ao espaço, o fundamento de todos os seus conceitos é uma intuição *a priori* (que não é empírica). O espaço é representado como uma grandeza infinita dada.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição, Pág.65
(texto adaptado)

Porque razão o Espaço é uma grandeza infinita?

Ainda sobre o Espaço...

O espaço não representa qualquer propriedade das coisas em si, nem essas coisas nas suas relações recíprocas; quer dizer, não é nenhuma determinação das coisas inerente aos próprios objectos e que permaneça, mesmo abstraindo de todas as condições subjectivas da intuição. Pois nenhuma determinação, quer absolutas, quer relativas, podem ser intuídas antes da existência das coisas a que convêm, ou seja, a priori.

O espaço não é mais do que a forma de todos os fenómenos dos sentidos externos, isto é, a condição subjectiva da sensibilidade, única que permite a intuição externa. Como a receptividade do sujeito, mediante a qual este é afectado por objectos, precede necessariamente todas as intuições desses objectos, compreende-se como a forma de todos os fenómenos possa ser dada no espírito antes de todas as percepções reais, por conseguinte *a priori*, e como ela, enquanto intuição pura na qual todos os objectos têm que ser determinados, possa conter, anteriormente a toda a experiencia, os princípios das suas relações.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição. Pág.67

Realidade e idealidade

Só assim, do ponto de vista do homem, podemos falar do espaço, de seres extensos, etc. **Se abandonarmos porém a condição subjectiva, sem a qual não podemos receber intuição exterior, ou seja, a possibilidade de sermos afectados pelos objectos, a representação do espaço nada significa.** Este predicado só é atribuído às coisas na medida em que nos aparecem, ou seja, são objecto da sensibilidade. A forma constante dessa receptividade, a que chamamos sensibilidade, é uma condição necessária de todas as relações nas quais os objectos são intuídos como exteriores a nós e, quando abstraímos desses objectos, é uma intuição pura que leva o nome de espaço. **Como não podemos fazer das condições particulares da sensibilidade as condições da possibilidade das coisas, mas somente dos seus fenómenos, bem podemos dizer que o espaço abrange todas as coisas que nos possam aparecer exteriormente, mas não todas as coisas em si mesmas, sejam ou não intuídas e qualquer que seja o sujeito que as intua.** Efectivamente, nada podemos ajuizar acerca das intuições de outros seres pensantes, nem saber se elas estão dependentes das condições que limitam a nossa intuição e são para nós universalmente válidas.

As nossas explicações ensinam-nos, pois a realidade do espaço (isto é, a sua validade objectiva) em relação a tudo o que nos possa ser apresentado exteriormente como objecto, mas ao mesmo tempo a idealidade do espaço em relação às coisas, quando consideradas em si mesmas pela razão, isto é, quando se não atenda à constituição da nossa sensibilidade. Afirmamos, pois a realidade empírica do espaço (no que se refere a toda a experiência exterior possível) e, não obstante, a sua idealidade transcendental, ou seja, que o espaço nada é, se abandonarmos a condição de possibilidade de toda a experiência e o considerarmos com algo que sirva de fundamento das coisas em si.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição, Pág.68-69.

Do Tempo

Aquilo que o tempo não é:

O tempo não é um conceito empírico que derive de uma experiência qualquer. Porque nem a simultaneidade nem a sucessão surgiriam na percepção se a representação do tempo não fosse o seu fundamento a priori. Só pressupondo-a podemos representar-nos que uma coisa existe num só e mesmo tempo (simultaneamente), ou em tempos diferentes (sucessivamente).

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição, Pág.70

O Tempo é também fundamental para a representação das nossas intuições:

O tempo é uma representação necessária que constitui o fundamento de todas as intuições. Não se pode suprimir o próprio tempo em relação aos fenómenos em geral, embora se possam perfeitamente abstrair os fenómenos do tempo. O tempo, é pois, dado a priori. Somente nele é possível toda a realidade dos fenómenos. De todos estes se pode prescindir, mas o tempo (enquanto a condição geral da sua possibilidade) não pode ser suprimido.

O tempo não é um conceito discursivo ou, como se diz, um conceito universal, mas uma forma pura da intuição sensível. Tempos diferentes são unicamente partes de um mesmo tempo. Ora, a representação que só pode dar-se através de um único objecto é uma intuição.

A infinitude do tempo nada mais significa que qualquer grandeza determinada de tempo é somente possível por limitações de um tempo único, que lhe serve de fundamento. Portanto, a representação originária do tempo terá de ser dada como ilimitada.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição, Pág.70-71
(texto adaptado)

O Tempo nada é fora do sujeito (idealidade

O tempo nada mais é do que a forma do sentido interno, isto é, da intuição de nós mesmos e do nosso estado interior. Realmente, o tempo não pode ser uma determinação de fenómenos externos; não pertence a uma figura ou a uma posição etc., antes determina a relação das representações no nosso estado interno.

O tempo é, pois, simplesmente, uma condição subjectiva da nossa (humana) intuição (porque é sempre sensível, isto é, na medida em que somos afectados pelos objectos) e não é nada em si, fora do sujeito. Contudo, não é menos necessariamente objectivo em relação a todos os fenómenos e, portanto, a todas as coisas que se possam apresentar a nós na experiência.

O tempo é, sem dúvida algo real, a saber, **a forma real da intuição interna**, isto é, tenho realmente a representação do tempo e das minhas determinações nele. Não deve ser, portanto, encarado realmente como objecto, mas apenas como modo de representação de mim mesmo como objecto.

Se lhe retirarmos a condição particular da nossa sensibilidade, desaparece também o conceito de tempo; o tempo, pois não é inerente aos próprios objectos, mas unicamente ao sujeito que os intui.

KANT, *Crítica da Razão Pura*; fundação Gulbenkian; 5ª edição, Pág.72-73-74-75 (texto adaptado)

Testa o que sabes sobre o racionalismo crítico de Kant

Completa os espaços

O criticismo permite chegar á conclusão de que o ----- é o resultado de uma síntese entre a ----- e a Todo o conhecimento implica uma relação entre um e um

A capacidade de receber representações chamamos

Ao entendimento cabe os objectos. Para além de os objectos, o entendimento também em categorias o conhecimento.

O objecto indeterminado de uma intuição empírica chamamos..... .

Aos objectos que apenas podemos pensar chamamos A faculdade que pensa estes objectos é a

Responde às seguintes questões:

Caracterize o sujeito - transcendental nas suas várias dimensões.

Quais são as três faculdades e quais as suas funções?

Explique o que entende por intuição empírica e intuição pura.

Faz a ligação

Intuição empírica

forma do fenómeno

Intuição pura

matéria do fenómeno

Espaço

representação pura a priori da sensibilidade

Tempo

realidade subjectiva/interna

a posteriori

a priori

infinito/ilimitado

condição de possibilidade de representação

Temas	Competências	Conteúdos	Aulas	Metodologias	Recursos	Avaliação
<p>O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica</p> <p><u>Teorias Explicativas do Conhecimento</u></p> <p>Kant (Racionalismo Crítico)</p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o racionalismo crítico de Kant enquanto síntese do plano empírico e o racional. - Estabelecer a distinção entre a intuição pura e a intuição empírica. - Situar a forma do fenómeno e a matéria do fenómeno. - Caracterizar os conceitos de Espaço e Tempo; - Compreender e definir as três faculdades. - Compreender a idealidade transcendental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalismo crítico; - Intuição empírica; - Intuição pura; - Forma do fenómeno; - Matéria do fenómeno; - Sensibilidade; - Razão; - Entendimento; - Sensação; - Receptividade; - A priori; - A posteriori; - Espaço; - Tempo; - Sujeito-Transcendental; - Idealidade-Transcendental; - Causa; - Fenómeno; - Númeno. 	<p>3 Aulas</p> <p>90 Minutos</p>	<p>Leitura e interpretação conjunta de textos;</p> <p>Esquematização dos conceitos;</p> <p>Discussão e problematização dos conceitos;</p> <p>Método dialógico-expositivo;</p> <p>Resolução de exercícios escritos.</p>	<p>PowerPoint</p> <p><u>Textos de apoio Bibliografia:</u></p> <p>KANT; <i>Crítica da Razão Pura</i>; Fundação Calouste Gulbenkian;</p> <p>LUÍS RODRIGUES; <i>Filosofia</i>; Manual do aluno 11ºano; Plátano Editora.</p>	<p>O rigor no tratamento dos conceitos;</p> <p>A participação nas aulas;</p> <p>A articulação conceptual;</p> <p>A resolução de exercícios escritos.</p>

Roteiro

Racionalismo Crítico de Kant

- Breve introdução ao ambiente do séc. XVIII. Enunciação da posição kantiana acerca do Conhecimento. (PowerPoint).
- No penúltimo slide iremos indicar os limites do conhecimento científico. Consulta do manual pág. 201. Conhecer cientificamente é estabelecer relações de causalidade.
- Após a exposição do PowerPoint faremos a interpretação do texto da primeira ficha de leitura com o título Estética Transcendental.
- Leitura e interpretação da ficha 2.
- Leitura e interpretação do texto da ficha de leitura 3 com o título: Aquilo que o Espaço não é.
- Leitura e interpretação completa da ficha 4.
- Leitura e interpretação do texto da ficha 5 com o título: Realidade e Idealidade Transcendental.
- Leitura e interpretação do texto da ficha 6 com o título: O Tempo é também fundamental para a representação das nossas intuições.
- Leitura e interpretação da ficha 7.

7.3. Aulas 16 e 19 de Março

A Acção Humana e os Valores Os Valores – Análise e Compreensão da Experiência Valorativa

- Valores e valoração a questão dos critérios valorativos.
- Valores e cultura – a diversidade e o diálogo entre culturas.

Multiculturalismo

Falar de educação multicultural é trazer à colação muitos dos conflitos que subjazem nas nossas sociedades vinculadas a situações que ultrapassam a fronteira do próprio sistema educativo. É reconhecer explicitamente que não vivemos num mundo homogéneo, nem igualitário, é admitir que há diferentes culturas e que nem todas têm o mesmo reconhecimento e poder. É aceitar que se luta por alcançar uma maior justiça social, em que o reconhecimento da diversidade obriga a elaborar estratégias que contribuam para contrastar e eliminar as situações estruturais e as condições que provocam o domínio de umas culturas sobre as outras, de determinados colectivos humanos sobre outros denominados como diferentes e inferiores.

Jurjo Torres Santomé; *Multiculturalismo Anti-Racista*; Pág.17

Multiculturalismo perverso

Podemos assim falar de uma espécie de pseudomulticulturalismo; ou seja, quando os “outros”, os que habitualmente denominamos como culturas subordinadas e dominadas ou “vozes silenciadas”, são vistos, sem contudo se prestar atenção ao que dizem. A sua presença e actuação é vista com base numa notável matriz de desprezo e paternalismo, desfigurando por completo as suas realidades, sem as deixar falar, pelo que as suas vozes acabam sendo interpretadas de uma forma completamente distorcida.

Jurjo Torres Santomé; *Multiculturalismo Anti-Racista*; Pág.21

A importância de uma verdadeira educação multicultural

A educação multicultural surge como reacção à crença no monolitismo cultural. A defesa da multiculturalidade assume-se como ponto de partida nos territórios habitados por diferentes raças e etnias detentoras de uma rica herança cultural que há que respeitar, manter e fomentar.

Jurjo Torres Santomé; *Multiculturalismo Anti-Racista*; Pág.19

O racismo enquanto construção social defende que existem diferentes raças, e que nem todas dispõem de características genéticas facilitadoras do desempenho de determinados papéis na sociedade. Os apoios ao racismo têm feito depender de um código idiossincrático⁶⁰ para cada raça as possibilidades de participar na sociedade. A inteligência, a possibilidade de receber a educação e aceder a determinados postos de trabalho estariam assim condicionadas por mecanismos inatos hereditários.

Torres Santomé; *Multiculturalismo Anti-Racista*; Profedições, Pág.18

Onde se apoia o Racismo

*Considero que a crítica do **determinismo biológico** é, quer intemporal, quer oportuna. A necessidade de análise é constante, porque os erros do determinismo biológico são extremamente profundos e insidiosos⁶¹, e porque o argumento apela às piores manifestações da nossa natureza comum.*

Stephen Gould; *A falsa Medida do Homem*; Círculo de leitores. Pág. 27

Sócrates: Cidadãos – dir-lhes-emos na nossa fábula – sois todos irmãos, porém Deus moldou-vos de distintas formas. Alguns de vós possuem a capacidade de chefia, tendo na vossa composição entrado o ouro; sã, por isso, os detentores da maior honra, outros foram feitos de prata para serem auxiliares; outros ainda, Deus fê-los de latão e ferro para que fossem lavradores e artesãos; e estas características serão, em geral, perpetuadas nos seus filhos...Um oráculo diz que, sempre que um homem de latão ou ferro assume o comando do Estado, este acabará destruído.

PLATÃO; *República*

⁶⁰ Idiossincrático: refere-se ao modo de ser específico; as características específicas de um indivíduo ou grupo.

⁶¹ Insidioso- disfarçado, escondido; oculto.

RELATIVISMO CULTURAL

Esta observação – “culturas diferentes têm códigos morais diferentes” – pareceu a muitos pensadores ser a chave para compreender a moralidade. A ideia de verdade universal em ética, afirmam, é um mito. Tudo quanto existe são os costumes de sociedades diferentes. Não se pode dizer que estes costumes estão “correctos” ou “incorrectos”, pois isso implicaria ter um padrão independente de certo e errado pelo qual poderíamos julgá-los. Mas tal padrão não existe; todos os padrões dão determinados por uma cultura.

O relativismo moral cultural, como tem sido chamado, desafia a nossa crença habitual na objectividade e universalidade da verdade moral. Afirma, com efeito, que não existe verdade universal em ética; existem apenas os vários códigos morais e nada mais. Além disso, o nosso próprio código moral não tem um estatuto especial; é apenas um entre muitos.

JAMES RACHELS; Elementos de Filosofia Moral; Gradiva; Pág.35-36 (texto adaptado)

As consequências de levar a sério o Relativismo Cultural

Mesmo que o argumento das diferenças culturais seja falso, o relativismo cultural pode ser verdadeiro. Como seria se fosse verdadeiro? Summer afirma que não há uma medida de certo e errado, além dos padrões de uma sociedade: “a noção de certo está nos hábitos da população. Não reside além deles, não provêm de origem independente, para os pôr à prova. O que estiver nos hábitos populares, seja o que for, está certo.” Suponha que tomávamos isto a sério. Quais seriam algumas das consequências?

1. *Deixaríamos de poder afirmar que os costumes de outras sociedades são moralmente inferiores aos nossos.*

Isto é claro, é um dos principais aspectos sublinhados pelo relativismo cultural. Teríamos de deixar de condenar outras sociedades simplesmente por serem “diferentes”. Enquanto nos concentrarmos apenas em certos exemplos, como as práticas funerárias dos gregos e calatinos⁶², isto pode parecer uma atitude sofisticada e esclarecida.

No entanto, seríamos também impedidos de criticar outras práticas menos benignas. Imagine como uma sociedade era violentamente anti-semita e os seus líderes se propunham destruir os judeus. O relativismo cultural iria impedir-nos de dizer que qualquer destas práticas estava errada. (Nem sequer poderíamos dizer que uma sociedade tolerante em relação aos judeus é melhor que uma sociedade anti-semita, pois isso implicaria um tipo qualquer de padrão transcultural de comparação). A incapacidade de condenar estas práticas não parece muito esclarecida; pelo contrário, a escravatura e o anti-semitismo afiguram-se erradas onde quer que ocorram. No entanto, se tomássemos a sério o relativismo cultural teríamos de encarar estas práticas sociais como algo imune à crítica.

JAMES RACHELS; Elementos de Filosofia Moral; Gradiva; Pág.40-41

⁶² Calatinos; segundo Heródoto era um povo que comia os seus mortos.

*Penso, na verdade, que há alguma
coisa correcta
no Relativismo Cultural.....*

James Rachels

Há duas lições que devemos aprender com a teoria, ainda que acabemos por rejeitá-la.

Primeiro, o relativismo cultural alerta-nos, de maneira correcta para os perigos de pressupor que todas as nossas preferências estão fundadas numa espécie de padrão racional absoluto. Não estão. Muitas das nossas práticas (mas não todas) são particularidades exclusivas da nossa sociedade, e é fácil perder de vista esse facto. Ao recordar-nos isso, a teoria presta um bom serviço.

A segunda lição relaciona-se com a necessidade de manter o espírito aberto. No processo de crescimento, cada um de nós adquiriu algumas convicções fortes: aprendemos a aceitar alguns tipos de conduta e a rejeitar outros. Podemos, ocasionalmente, ver essas convicções postas à prova. Por exemplo, podem ter-nos ensinado que a homossexualidade é imoral, e podemos sentir-nos muito desconfortáveis junto de pessoas gay e encara-las como estranhas e “diferentes”. Então alguém sugere que isto pode ser um mero preconceito; que a homossexualidade não tem nada de mal; que os homossexuais são apenas pessoas como as outras que, sem o terem escolhido, se sentem atraídas por pessoas do mesmo sexo.

JAMES RACHELS; *Elementos de Filosofia Moral*; Gradiva; Pág.52-53 (texto adaptado)

*Podemos, pois, compreender a atracção do relativismo cultural, apesar de a teoria ter sérias insuficiências. É uma teoria atraente porque se baseia na observação pertinente de que muitas das práticas e atitudes por nós consideradas tão naturais são na verdade apenas produtos culturais. Além disso, manter este pensamento firmemente em vista é importante se quisermos evitar a arrogância e manter o **espírito aberto**. Isto são aspectos importantes, que não devem ser tomados de forma ligeira. Mas podemos aceitar estes aspectos sem aceitar toda a teoria.*

JAMES RACHELS; *Elementos de Filosofia Moral*; Gradiva; Pág.51 (texto adaptado)

Filme

Distrito 9

***Junto ao Relatório, segue em anexo, o filme em suporte físico DVD.**

Temas	Competências	Conteúdos	Aulas	Metodologias	Recursos/Bibliografia	Avaliação
<p>A Acção Humana e os Valores.</p> <p>Os Valores Análise e Compreensão da Experiência Valorativa.</p> <p>- Valores e Valoração – a questão dos critérios valorativos.</p> <p>- Valores e Cultura – a diversidade e o diálogo de culturas</p>	<p><u>O aluno deverá ser capaz de:</u></p> <p>- Compreender e enunciar os problemas focados pelo filme;</p> <p>- Compreender e definir a noção de Multiculturalismo;</p> <p>- Compreender as especificidades do Relativismo Moral e Cultural: Tolerância & Diversidade Cultural.</p> <p>- Compreender e definir as noções de Racismo, Xenofobia e Especismo;</p> <p>- Definir o determinismo biológico;</p> <p>- Compreender e definir o Relativismo Moral e Cultural;</p> <p>- Compreender e identificar quais os limites da Tolerância;</p> <p>- Articular o Especismo com o Racismo no âmbito do filme assistido.</p>	<p>- O Relativismo Moral e Cultural;</p> <p>- O Subjectivismo Moral;</p> <p>- Tolerância;</p> <p>- Diversidade Cultural;</p> <p>- Diálogo Intercultural;</p> <p>- O Multiculturalismo.</p> <p>- Racismo;</p> <p>- Especismo;</p> <p>- Xenofobia;</p> <p>- O Etnocentrismo</p> <p>- Educação Multicultural.</p>	<p>2 Aulas</p> <p>90 M.</p>	<p>Método dialógico. expositivo;</p> <p>Visualização do filme <i>Distrito 9</i>;</p> <p>Leitura e interpretação de textos de apoio;</p> <p>Esquemas conceptuais;</p> <p>Levantamento dos problemas existentes no filme;</p> <p>Debate e problematização.</p>	<p>Diversos textos filosóficos de apoio;</p> <p>Filme: <i>Distrito 9</i>;</p> <p>J. RACHELS; <i>Elementos de Filosofia Moral</i>; Gradiva;</p> <p>J.T. SANTOMÉ; <i>Multiculturalismo Anti-Racista</i>; Profedições;</p> <p>PLATÃO; <i>A República</i>; fundação Calouste Gulbenkian.</p>	<p>A avaliação tenderá essencialmente para a esfera problematizante do filme e dos textos apresentados;</p> <p>O rigor no tratamento dos conceitos;</p> <p>A participação na aula;</p> <p>A capacidade de problematização e argumentação;</p> <p>A articulação entre os conceitos;</p> <p>O espírito de diálogo e cooperação.</p>

Roteiro

A Acção Humana e os Valores

- ✓ Breve introdução ao filme, bem como, aos problemas nele abordados.
- ✓ Visualização do filme. Cerca de 45 minutos.
- ✓ Discussão e problematização do filme.
- ✓ Leitura e interpretação dos textos de apoio.
- ✓ Leitura do manual pág. 155/156/157.

7.4. Entrevistas

Nome: Alexina Oliveira.

Qual é o seu grau de parentesco com a Jéssica?

Mãe.

Qual é a sua origem (País)?

Brasil.

Qual é a sua idade?

50.

Tem quantos filhos?

Duas filhas. A Jéssica e uma de 11 anos no quinto ano aqui na escola.

É casada? Solteira? Divorciada ou viúva?

Separada de facto (sem divórcio legal).

Há quanto tempo encontra-se em Portugal?

Três anos.

Qual é o seu grau de escolaridade?

Primária.

Qual é a sua profissão?

Ajudante de lar de idosos. No Brasil costurava era costureira.

Qual é a sua localidade?

Queluz Massamá.

Qual foi o motivo principal que a levou a abandonar o seu país de origem?

“Sonho de conhecer outro país. Vim para conhecer apenas e acabei por ficar. Agora quero voltar e elas não querem. Principalmente a Jéssica que tem muito incentivo da escola.”

Pretende regressar ao seu país de origem?

“Se tudo correr bem tenho de lá ir para corrigir as minhas coisas. Voltar, pertence a Deus. Todos os meus bens estão lá.”

Porque escolheu Portugal para a acolher a si e à sua família?

“O meu irmão esteve cá e eu tive vontade de conhecer outro país e conheci porque o meu irmão já estava cá. Eu tive a sorte de ter cá o meu irmão para me apoiar. E depois que cheguei cá gostei.”

Considera a população portuguesa tolerante no que toca à imigração?

Acho que sim.

Se tem Nacionalidade, exerce o seu direito de voto?

“Não. Tenho o cartão de residência, eu e as minhas filhas.”

Considera-se integrada na comunidade portuguesa?

“Em princípio sim. Sempre procuro saber as coisas e consigo descobrir, tenho amigos portugueses que me instruem muito. Tenho uma senhora portuguesa que me explica como são as coisas cá em Portugal, e estou sempre atenta.”

Foi bem recebida pelos Portugueses?

Sempre fui bem recebida em todas as áreas trabalho. E isso me faz gostar cada vez mais. Sinto vontade de ficar porque elas querem estudar.

Sofreu, ou ainda sofre algum tipo de discriminação?

“Nunca. Que me lembre não. Às vezes trabalho mais que os portugueses no trabalho. Mas mesmo que me venha atingir eu tento ultrapassar, não deixo a discriminação me atingir. Pessoalmente comigo não aconteceu mas conheço casos.”

Relativamente aos seus filhos:

- Como considera o desempenho dos seus filhos na escola?

“A mais velha, a Jéssica, é muito boa. A pequenina precisa de mais acho que é muito fraca.”

- Quais as suas expectativas em relação à escola? O que espera dos seus filhos quando terminarem os estudos?

Espero que em geral a escola possa ajudá-la a realizar o seu sonho. Eu não posso nada, eu acredito que a escola possa para realizar o seu sonho. Agradeço o senhor Biscaia que me ajudou que ela retornasse quando estava no Brasil. Nossa! Eu conto muito com a escola! Eu não minto! Não tenho condições mas pelo desejo delas eu quero que elas continuem.

- Qual é para si o papel da escola na formação da sua filha?

Agradeço tudo o que já fizeram por ela e estão a fazer.

-Se tivesse o poder de melhorar a situação de todos os imigrantes, qual seria a primeira medida de acção que levaria a cabo?

Há muitos imigrantes que não fazem por merecer, justiça mesmo. Na imigração não se pode deixar a porta aberta, foram rígidos comigo mas eu acho que tem mesmo de ser assim. Em geral que possam oferecer mais emprego, não só aos brasileiros mas também aos portugueses, às vezes, entram os brasileiros e os portugueses ficam sem emprego, os jovens deviam ter mais ocupação por causa da droga e outras coisas. Desde que a minha filha começou a ter um Part-Time de duas horas mudou muito, os jovens precisam de ocupação. Eu procurava em ocupar os jovens. Os jovens são o futuro de amanhã. Muitos pais querem e não conseguem. Os jovens escutam mais fora de casa do que connosco. Quando encontram uma ocupação séria tornam-se mais sérios, querem se sentir mais úteis.

Entrevista realizada pelo telefone dada a indisponibilidade da encarregada de educação.

Nome: Olga Vassieleva (fictício)

Qual é o seu grau de parentesco com a Kristina?

Mãe.

Qual é a sua origem (País)?

Rússia-Moscovo.

Qual é a sua idade?

46.

Tem quantos filhos?

Dois. O meu filho tem 21 anos e a Kristina 19.

É casada? Solteira? Divorciada ou viúva?

Divorciada com 2 filhos.

Há quanto tempo encontra-se em Portugal?

Filhos há 8 anos e mãe (eu) há 11 anos.

Qual é o seu grau de escolaridade?

Mestrado: História da arte: dava aulas na Rússia.

Engenharia Aeronáutica tenho Licenciatura.

Qual é a sua profissão?

Professora de História da Arte numa Universidade.

Qual é a sua localidade?

Reboleira.

Qual foi o motivo principal que a levou a abandonar o seu país de origem?

Estava cá casada com um português.

Pretende regressar ao seu país de origem?

Agora não penso nisso. Tenho a vida organizada.

Considera a população portuguesa tolerante no que toca à imigração?

Nem sempre... risos....

Tem Nacionalidade Portuguesa? Exerce o seu direito de voto?

Tenho. Sim, exerço.

Sabe quais são os seus direitos e deveres enquanto cidadã portuguesa?

Sim, claro.

Enquanto residente em Portugal, como considera o acesso aos serviços público? Tais como: Saúde e Educação?

“Comparando com a Rússia são fracos, falo da educação. Por causa da família, os filhos não têm objectivo nenhum e o problema reside na família. A maior parte do problema é da família. A dedicação na Rússia é uma coisa essencial. As pessoas preferem não comer e poupar para educar os filhos.”

Considera-se integrada na comunidade portuguesa?

Sim. Os filhos ainda mais. Já tenho a vida construída cá. Têm os seus objectivos já traçados já para Portugal. Os filhos já têm os objectivos bem traçados. Infelizmente estou muito pouco tempo com os meus filhos, não controlo os estudos deles. O meu filho vai para engenharia civil.

Foi bem recebida pelos Portugueses?

“No início estava casada, não tinha necessidade de organizar algumas coisas da vida. Comparando agora a minha vida com a vida que tinha na Rússia sou mal paga. Eu sou pobre. Moscovo é uma cidade milionária temos 200 estações de metro agora imagine. Aqui tudo muito devagar. Nós temos planos de trabalho em Moscovo.”

Sofreu ou ainda sofre algum tipo de discriminação?

“Até hoje. Tudo sofri com luta. Eu saí de um casamento com duas crianças, tive de aprender português e mudar a minha vida. Tive de trabalhar em qualquer loja para ter dinheiro. A vida foi um pouco cruel para nós. Até no local de trabalho sinto discriminação. A escolha não é pela competência é pelo “sangue”. Na Rússia não é permitido ter negativas, isso não existe. Na Rússia tudo é mais avançado. Conseguimos por isso aprender rapidamente o português. Os programas na Rússia são mais avançados e o Estado apoia. Há dedicação não é só andar.... É mesmo a cultura de lá. Como sou professora de Historia de Arte consigo dar alguma cultura geral aos meus filhos. Agora vamos ao Estoril Open. Se temos objectivos vamos conseguir.”

Relativamente aos seus filhos?

- Como considera o desempenho dos seus filhos na escola?

“Você já sabe.” (Risos) “É muito bom. Quem tem cabecinha vai longe e sem dinheiro nenhum. Eu fiquei na rua sem dinheiro sem nada e consegui e tive de lutar porque tenho dois filhos.”

- Quais as suas expectativas em relação à escola? O que espera do seu educando quando terminar os estudos?

Que ingressem na Universidade e nem falamos noutra coisa. Os meus filhos estudam até às duas ou três da madrugada, sábado e domingo e não porque estou com um pau atrás deles. Eu sei que eles conseguem.

- Qual é para si o papel da escola na formação dos seus filhos?

Na Rússia os professores estão interessados em dar e são obrigados a dar. Pelo ministério nós somos obrigados a dar na Rússia, e aqui em Portugal os professores não querem saber. O plano de estudos da Rússia é muito construído. A História não se dá assim como dão assim em Portugal. Não há cultura geral. Quando cheguei, vi que era uma vergonha. O nível de vida, de dedicação é muito diferente.

-Se tivesse o poder de melhorar a situação de todos os imigrantes, qual seria a primeira medida de acção que levaria a cabo?

“É muito difícil dizer porque há alguns que não querem saber. Tudo depende das pessoas. Depende dos objectivos das pessoas, se quiserem chegar com a engenharia e limpar sanitas eles é que sabem. Quem tem objectivos na vida consegue. Se eu consegui, os outros se quiserem também conseguem. Fiz cursos de línguas e a burocracia é para todo o lado se não tem documentos, só há problemas. O principal será a documentação, e o resto, a dedicação. O problema está mais nas pessoas, mas no Estado também. Eu tenho amigas que chegam ao EUA e o Estado agarra-as, isso não acontece cá em Portugal. O salário médio na Rússia é 2600 euros e aqui sinto-me mal paga.”

Nome: Anastácia Abreu.

Qual o grau de parentesco com o seu educando?

Tia.

Qual é a sua origem (País)?

São Tomé.

Qual é a sua idade?

41.

Tem quantos filhos?

Tenho 2 rapazes.

É casada? Solteira? Divorciada? Viúva?

Solteira.

Há quanto tempo encontra-se em Portugal?

Oito anos.

Qual é o seu grau de escolaridade?

6 ° Ano.

Qual é a sua profissão?

“Trabalha na limpeza”

Qual é a sua localidade?

Reboleira.

Qual foi o motivo principal que a levou a abandonar o seu país de origem?

“Primeiro, porque não tinha condições lá e vivia com o pai dos filhos e as coisas não estavam bem e preferi mudar.”

Pretende regressar ao seu país de origem?

Um dia sim. Eu acho que sim.

Considera a população portuguesa tolerante no que toca à imigração?

Nem todas, há pessoas simpáticas e outras não.

Tem Nacionalidade Portuguesa?

Não.

Considera-se integrada na comunidade portuguesa?

Acho que não. Também depende das pessoas que encontramos

Foi bem recebida pelos Portugueses?

Cheguei com visto de trabalho, o senhor que me atendeu no SEF torceu o nariz. Quando disse que vinha trabalhar o senhor torceu o nariz porque disse que vinha trabalhar para o irmão.

Sofreu, ou ainda sofre algum tipo de discriminação?

Não. Há pessoas antipáticas e outras não.

Relativamente ao seu educando:

- Como considera o desempenho do seu educando na escola?

“Ela por acaso está a esforçar-se e está a ter bons resultados. E os filhos também. O mais velho teve alguma dificuldade mas depois conseguiu.”

- Quais são as suas expectativas em relação à escola? O que espera do seu educando quando terminar os estudos? Espera que ingresse no ensino superior?

“Que estudem e que encontrem um trabalho. Quanto ao ensino superior eles é que têm de saber e se esforçar.”

- Qual é para si o papel da escola na formação da Mirian?

Que a escola os ajude e que tenham um futuro.

-Se tivesse o poder de melhorar a situação de todos os imigrantes, qual seria a primeira medida de acção que levaria a cabo?

“Os humanos não conseguem mudar isso, mudar o país este nível geral. Outros (o governo) dizem: eu quero, eu quero, mesmo que eles queiram eles não vão conseguir. Por mais que eles queiram, não conseguem, não vão conseguir, e por mais que queiram não vão conseguir e não são só os imigrantes que estão mal, são também os portugueses. Eu acho que na saúde porque as pessoas precisam mais, porque há muitos hospitais a fechar e as pessoas estão a reclamar. “

Nome: Syed Hussein .

Qual é o seu grau de parentesco com a Maryam?

Pai.

Qual é a sua origem (País)?

Paquistão.

Qual é a sua idade? E da sua esposa?

55. A minha esposa 45.

Tem quantos filhos?

Três, todos a estudar.

É casado? Solteiro? Divorciado ou Viúvo?

Casado.

Há quanto tempo encontra-se em Portugal?

Há 10 anos.

Qual é o seu grau de escolaridade?

12º ano.

Qual é a sua profissão?

Técnico de telemóveis cá em Portugal. Fazia Animação no Paquistão.

Qual é a sua localidade?

Reboleira.

Qual foi o motivo principal que o levou a abandonar o seu país de origem?

Há 15 anos, conflitos e instabilidade.

Pretende regressar ao seu país de origem?

Só para visitar.

Porque motivo escolheu Portugal para o acolher a si e à sua família?

Aqui em Portugal já conhecia pessoas que estavam cá.

Considera a população portuguesa tolerante no que toca à imigração?

Sim.

Tem Nacionalidade Portuguesa?

Já pedi e daqui a alguns dias já terei.

Se tem Nacionalidade sabe quais são os seus direitos e deveres enquanto cidadão?

Sim... (Refere que sim apesar de parecer inseguro)

Considera-se integrado na comunidade portuguesa?

Sim.

Foi bem recebido pelos Portugueses?

Sim

Sofreu ou ainda sofre algum tipo de discriminação?

Já fui a uma igreja cristã. Nunca fui discriminado.

Relativamente à Maryam:

- Como considera o desempenho da Maryam na escola?

No primeiro ano ela estava nervosa, agora que já aprendeu português está melhor. Também encontrei um explicador para ela aprender a ler.

- Quais são as suas expectativas em relação à escola? O que espera da Maryam quando terminar os estudos?

Depois espero que ela vá para a universidade.

- Qual é para si o papel da escola na formação da Maryam?

“Pensar o futuro dela, para ter uma boa profissão. Ela também quer estudar sem ter de se casar logo. Ainda não tem namorado, agora tem 16 anos, só aos 25/30 anos pretende casar. Primeiro estudar e depois casar.”

-Se tivesse o poder de melhorar a situação de todos os imigrantes, qual seria a primeira medida de acção que levaria a cabo?

Não há nada a fazer. Eu prefiro ficar aqui. Há 10 anos que estou aqui não faço guerra não faço política e a vida é direitinha.

- Quando refere que não há nada a fazer, refere-se aos imigrantes cá em Portugal ou à situação do Paquistão?

Aqui não há nada a fazer. Só quero fazer a minha vida direitinha.

Nome: Regina Ribeiro.

Qual é o seu grau de parentesco com o Darlan?

Mãe.

Qual é a sua origem (País)

Brasil. Goiás.

Qual é a sua idade?

37.

Tem quantos filhos?

Três. Dois a estudar.

É casada? Solteira? Divorciada ou viúva?

Separada.

Há quanto tempo encontra-se em Portugal?

Desde 2005.

Qual é o seu grau de escolaridade?

12º ano.

Qual é a sua profissão?

“Trabalho num lar de idosos. Trabalhava com bordados com Brasil.”

Qual é a sua localidade?

Reboleira.

Qual o motivo principal que a levou a abandonar o seu país de origem?

“Por causa dos filhos, o pai deles já estava cá. Pensei que fosse melhor para a criação deles.”

Pretende regressar ao país de origem?

“Tenho passado momentos difíceis mas nunca pensei em voltar. Não tenho a intenção de voltar um dia.”

Porque motivo escolheu Portugal para a acolher a si e à sua família?

“Escolhi mesmo porque o esposo estava cá.”

Considera a população portuguesa tolerante no que toca à imigração?

Já foi menos. Em 2001 foi mais complicado e hoje já acho mais fácil.

Possui Nacionalidade Portuguesa?

Não. Só a residência.

Considera-se integrada na comunidade portuguesa?

“Os meus filhos estão mais integrados que eu. Eu comecei a trabalhar muito cedo e não tinha muito contacto. Na escola eles são mais despachados.”

Foi bem recebida pelos Portugueses?

Sim. Sempre tem um o outro que diz alguma coisa.

Sofreu ou ainda sofre algum tipo de discriminação?

Já. Estava à procura de trabalho, e como a senhora trabalhava com o marido não quis trabalhar comigo.

Relativamente aos seus filhos?

- Como considera o desempenho dos seus filhos na escola?

Foi péssimo! Não foi pela escola, sempre foi bem recebido. Eles tiveram muito apoio por parte da direcção e por parte da escola.

- Quais as suas expectativas em relação à escola? O que espera do seu educando quando terminar os estudos?

“Eu espero que ele faça a faculdade, mas não depende só da gente. Todos os pais querem o melhor, um canudo na mão! O Darlan nunca teve um apoio para que se dedicasse, a culpa é minha e do pai dele, eu tenho noção disso.”

- Qual é para si o papel da escola na formação do seu educando?

“Espero que a escola incentive mais ele, para ele não desistir. Esse é o desejo, mas não sei o que ele quer exactamente.”

-Se tivesse o poder de melhorar a situação de todos os imigrantes, qual seria a primeira medida de acção que levaria a cabo?

“Facilitava mais a parte da documentação. Acho muito complicado, está a melhorar, mas mesmo assim, financeiramente é caro e eles exigem muitas coisas. Mas também há muita gente que não quer saber. A maioria paga pela minoria.”

Nome: Rui Nunes e Ana Rita Nunes

Qual é o vosso grau de parentesco com a Ana Rita?

Pais.

Qual a vossa origem (País)?

Portugal.

Qual é a vossa idade?

Pai : 52; Mãe: 47.

Têm quantos filhos?

Três filhos. Temos também a nossa neta que vive connosco, adoptámos, é filha do nosso filho.

São casados?

Sim.

Qual é o vosso grau de escolaridade?

Mãe: 9ºano. Quero entrar para a Faculdade de Direito. Gostaria muito que o meu marido fosse Professor, acho que tem jeito. Pai: 11ºano.

Qual é a vossa profissão?

Mãe: desempregada de longa duração: foi conferente numa empresa. Trabalhei em grandes empresas na área das promoções. “Sou o empregado desempregado, estou em tribunal para processar a empresa. Era fiel de armazém.”

Qual é a vossa sua localidade?

Reboleira.

Consideram a população portuguesa tolerante no que toca à imigração?

Maioritariamente sim, mas temos perdido certos valores.

Exercem o vosso direito de voto?

Exercemos, sempre ultimamente.

Têm noção dos vossos direitos e deveres enquanto cidadãos?

“Tive uns anos aborrecida com a política.”

Inúmeros portugueses sofrem situações de exclusão. Consideram-se integrados socialmente?

Claro que sim. Com tudo o que existe mas mesmo assim, nem sempre são rosas nem sempre são cravos.

Relativamente à Ana Rita:

- Como considera o desempenho da Ana Rita na escola?

Acho que a Ana Rita tem capacidade para mais do que aquilo que se tem esforçado. Nós somos pais com muita cultura geral. Ela não gosta de ler. Ela vê por títulos que lhe agrada, ela não tem ausência de livros. Eu... os meus pais eram analfabetos, mas os pais do meu marido não. Pai: a minha mulher é muito boa a gramática.

- Quais as vossas expectativas em relação à escola? O que esperam da Ana Rita quando terminar o 12º ano?

Em termos de mercado de trabalho não temos capacidades de resposta, mas espero que ela faça o que lhe faz feliz. Ela tem disciplinas que não gosta, e por isso não consegue superar. Ela tem de saber se orientar.

-Se tivesse o poder de melhorar a situação actual do país qual seria a primeira medida de acção que levaria a cabo?

Começaria pela justiça, está muito mal, a saúde e a educação. Os filhos têm de assumir as suas responsabilidades, e os pais também têm de se responsabilizar. Não podem delegar as responsabilidades aos professores. Os pais empurram tudo para Estado, para os professores, os pais têm de tentar saber o que fazem os filhos.

Nome: Maria da Luz Lopes

Qual o grau de parentesco com o seu educando?

Mãe.

Qual a sua origem (País)?

Cabo Verde.

Qual a sua idade?

49.

Tem quantos filhos?

Dois.

É casada; solteira; divorciada ou viúva?

Divorciada.

Há quanto tempo encontra-se em Portugal?

Quase 3 anos. E o Keven chegou em Abril. A filha chegou há 8 anos, está a estudar Direito na Universidade Autónoma.

Qual o seu grau de escolaridade?

9º Ano.

Qual é a sua profissão?

Empregada doméstica.

O que a levou a abandonar o seu país de origem?

Não havia trabalho em Cabo Verde.

Qual a sua localidade?

Venda Nova.

Qual o motivo principal que a levou a abandonar o seu país de origem?

Já tinha cá a filha gostei e fiquei. Depois para trazer o Keven.

Pretende regressar ao país de origem?

Só de férias.

Porque escolheu Portugal para a acolher a si e à sua família?

“A filha foi a primeira a vir para Portugal para estudar Direito, a mãe veio depois, e por fim, o Keven para estudar.”

Considera a população portuguesa tolerante no que toca à imigração?

Tenho pouco tempo cá. Ainda não dei muitas voltas, sei muito pouco.

Tem Nacionalidade Portuguesa?

Residência.

Considera-se integrada na comunidade portuguesa?

Sim... (muito timidamente).

Foi bem recebida pelos Portugueses?

Sim. (muito timidamente).

Sofreu ou ainda sofre algum tipo de discriminação?

Não. Não ando muito por aí.

Relativamente ao seu educando:

- Como considera o desempenho dos seus filhos na escola?

Em Cabo Verde era muito bom aluno, aqui ainda não sei.

- Quais as suas expectativas em relação à escola? O que espera do seu educando quando terminar os estudos?

Ele tem de fazer um curso!

- Qual é para si o papel da escola na formação do seu educando?

Dentro das possibilidades da escola espero que a escola o apoie. Só eu é que o apoio.

-Se tivesse o poder de melhorar a situação de todos os imigrantes, qual seria a primeira medida de acção que levaria a cabo?

Os imigrantes deviam ser apoiados em tudo.

Habitação, a renda é muito cara. Trabalho.

7.5. Testes de diagnóstico

***Anexado ao Relatório, segue o DVD com o respectivo vídeo mencionado no teste diagnóstico.**

Teste diagnóstico

O seguinte teste será anônimo.

Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: EsmERALda Nunez
Idade: 17
Sexo: Feminino
Origem (País): Portugal

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo I

1 – Indique o que entende por:

- a) Ética – conceito universal
- b) Moral – conceito não universal
- c) Consciência – saber que o que fazemos é errado
- d) Responsabilidade – quando se compromete o algo, fazê-lo independentemente de tudo
- e) Tolerância – ter paciência
- f) Boa vontade – querer ajudar os outros de livre vontade
- g) Intenção – querer fazer algo
- h) Solidariedade – ajudar alguém
- i) Honestidade – falar sempre a verdade
- j) Respeito – não ser mal educado com as pessoas
- k) Cidadania – ajudar os cidadãos
- l) Honra – ter palavra e dar a vida pela palavra
- m) Educação – ser bem educado

Esméralda

17

†

Grupo II

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado.

Cuidar dos meus Pais na sua velhice porque acho que lhes devo isso devido a eles terem cuidado de mim na minha infância e juventude.

Grupo III

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

Moral	Ética	
Igualdade	Solidariedade	- Ser giro
Ser honesto	Dignidade humana	- Ser prudente —
Justiça	Ser prudente	- Igualdade —
		- Justiça —
		- Ser cabeludo
		- Ser honesto —
		- Solidariedade —
		- Divertido
		- Dignidade humana —

Esmeralda
17
F

Grupo IV

Liga Portuguesa dos Direitos do Animal

Artigo 1.º

Medidas gerais de protecção

1 - São proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os actos consistentes, sem necessidade, se infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

1 - Atendendo ao artigo da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal, ao vídeo que assistiu e à última questão colocada no seguinte excerto faça um comentário. Justifique a sua posição tendo em conta os três elementos de apreciação.

“Não estará o bem-estar dos animais numa categoria totalmente diferente, que só interessa às pessoas loucas por cães e gatos? Como pode alguém gastar o seu tempo com a igualdade dos animais quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos.”

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

Eu acho que a igualdade dos animais e dos humanos não devem ser tratadas da mesma maneira porque são assuntos parecidos mas no fundo diferentes. Para mim os animais têm que ter uma bem estar maior que os humanos pois os humanos têm ~~nos~~ ^{eles} progridido ao longo dos anos enquanto o bem-estar dos humanos só os humanos podem garantir e se não existe é porque o homem não merece.

Grata pela colaboração de todos!

Teste diagnóstico

O seguinte teste será anónimo.

Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: Lara Furtado

Idade: 16

Sexo: Feminino

Origem (País): Portugal

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo 1

1 – Indique o que entende por:

- a) Ética → É aquilo que nós acreditamos, a nossa cultura, é aquilo por qual nós nos guiamos para agirmos de uma tal forma.
- b) Moral → É aquilo que nós pensamos para agir de tal forma, e essa forma é moral ou não, é correcta ou não.
- c) Consciência → É aquilo que nós pensamos, é o nosso raciocínio, é o voz do interior.
- d) Responsabilidade → É agirmos de forma respeitosa, de forma a agir, mas com responsabilidade, sermos responsáveis.
- e) Tolerância → É nós termos calma quando estamos mais agitados, é ter paciência para com os outros.
- f) Boa vontade → É se praticarmos uma acção moralmente correcta, em que a acção é praticada com boa vontade, ou seja fazemos aquilo achamos que isso é que é correcto, (dever).
- g) Intenção → É o objectivo, é um meio para obter um fim, é a acção que nós praticamos com intenção de obter algo.
- h) Solidariedade → É dar o outro, é ajudar os outros, é praticar boas acções com os outros.
- i) Honestidade → É agirmos de forma honesta, de forma a sermos sinceros com os outros.
- j) Respeito → É algo que para nós é agir de boa forma e que os outros acham da mesma maneira, é agir de boa forma com os outros pensando, é ser respeitoso, saber lidar com outros.
- k) Cidadania → É ter o direito ao voto, é ter direitos com cidadania.
- l) Honra → É honrar alguém, é aquilo que nós acreditamos, e que o honramos por ser aquilo que nós acreditamos, a nossa cultura.
- m) Educação → A educação é aquilo que ~~as pessoas são educadas~~ as pessoas são educadas para ser de tal forma. Uma pessoa é mais porque a educação que para essa pessoa foi dada e foi isso. Apesar de não ser sempre desta forma.

Letras furtivas
16 anos
Feminino
Portugal

Grupo II

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado.

Uma acção moralmente correcta é quando agimos por dever, é quando ~~agimos~~ agimos de tal forma que não haja uma intenção má, e quando agimos porque é nosso dever agir assim. Exemplo: Uma senhora está ao pé de uma pessoa caída, e nós como bons cidadãos e como é nosso dever ajudar, vamos ajudar a senhora a atravessar a passeadeira. Agimos assim, porque é nosso dever fazê-lo, não porque ~~temos~~ temos alguma intenção má, um ~~fim~~ ^{meio} para obter um fim.

Grupo III

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

Moral	Ética	
- Ser honesto;	- Justiça;	- Ser giro
- Ser desinteressado;	- Igualdade;	- Ser prudente ✓
- Ser prudente	- Dignidade humana	- Igualdade ✓
		- Justiça ✓
		- Ser cabeludo
		- Ser honesto ✓
		- Solidariedade ✓
		- Divertido
		- Dignidade humana ✓

Artigo 1.º

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

Grata pela colaboração de todos!

Teste diagnóstico

O seguinte teste será anónimo.

Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: Benedita Vasconcelos

Idade: 47

Sexo: Feminino

Origem (País): Cabo Verde

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo I

1 – Indique o que entende por:

- a) Ética – ser honesto, franco, directo, ~~universal~~ universal.
- b) Moral – Particular, ou seja, ^{nem} "todos" ~~podem~~ respeitam.
- c) Consciência – Saber o que faz, ter a certeza do que está ^{a fazer} a fazer.
- d) Responsabilidade – Assumir os seus erros, é ser correcto consigo e com os outros, fazer o que tem a fazer...
- e) Tolerância – ter calma, dar "tempo ao tempo."
- f) Boa vontade – ser honesto, caridoso, sensível, ter carácter...
- g) Intenção – prejudicial ou com boa intenção, depende do ponto de vista.
- h) Solidariedade – querer ajudar os outros, ser bondoso e racional.
- i) Honestidade – dizer sempre a verdade, e se por consequência, lidar com as suas responsabilidades.
- j) Respeito – Respeito para mim tem de ser universal, mesmo que muitos não o cumpram.
- k) Cidadania – sermos caridosos com todos os cidadãos... Ajude-os; sermos sinceros.
- l) Honra – Carácter, nem todos têm essa capacidade.
- m) Educação – Aprendizagem, respeito, sinceridade...

Nome fictício: Benedita Vas concelos

Idade: 14

Sexo: Feminino

Origem (País): Cabo-verde

Grupo II

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado.

Por exemplo: Ajudar um cego a atravessar a rua.

Grupo III

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

Moral	Ética	
- Ser prudente	- Igualdade	- Ser giro
- Ser honesto	- Justiça	- Ser prudente
- Dignidade humana	- Solidariedade	- Igualdade
	- Dignidade humana	- Justiça
	- Ser honesto	- Ser cabeludo
		- Ser honesto
		- Solidariedade
		- Divertido
		- Dignidade humana

Domesticação: Ben e dita vas concelos
Idade: 1f
Sexo: Feminino
Origem (País): Cabo-verde
Grupo IV

Liga Portuguesa dos Direitos do Animal

Artigo 1.º

Medidas gerais de protecção

1 - São proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os actos consistentes, sem necessidade, se infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

1 - Atendendo ao artigo da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal, ao vídeo que assistiu e à última questão colocada no seguinte excerto faça um comentário. Justifique a sua posição tendo em conta os três elementos de apreciação.

“Não estará o bem-estar dos animais numa categoria totalmente diferente, que só interessa às pessoas loucas por cães e gatos? Como pode alguém gastar o seu tempo com a igualdade dos animais quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos.”

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

Para mim, na minha
perfeita condição de ser pensante... os animais e os seres
humanos têm de ter as mesmas direitos à vida.
Tal não se deve torturar um ser humano, como tal,
também não se deve torturar um animal.
Acho de uma perfeita cobardia, estarmos no século
XXI e ainda haver dessas coisas. É de uma perfeita
parvoíce e maldade para com um animal.
Para mim essas pessoas não têm o espaço
num lugar decente, não sabem estar e não
têm carácter para isso. São pessoas insignificantes

Grata pela colaboração de todos!

Teste diagnóstico

O seguinte teste será anônimo.

Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: *Hugo Bezado*
Idade: *17*
Sexo: *M*
Origem (País): *Portugal*

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo I

1 – Indique o que entende por:

- a) Ética *Ter a consciência correta (dependendo do ambiente em que vive)*
- b) Moral *Respeito as crenças, ideologias, costumes e etc...*
- c) Consciência *Está ciente das suas ações*
- d) Responsabilidade *Ter alguma afecção e respeito a ...*
- e) Tolerância *Saber respeitar*
- f) Boa vontade *Bom grado, voluntário etc...*
- g) Intenção *Intenção de fazer as coisas*
- h) Solidariedade *Está disponível*
- i) Honestidade *Sinceridade, Benvolência*
- j) Respeito *Ter em consideração ...*
- k) Cidadania *Está a viver de acordo com ... até certo ponto.*
- l) Honra *Respeitar*
- m) Educação *Transmissão de conhecimentos.*

Assinado
17
Ceballos - Rende

Grupo II

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado.
 Rõrdemur, e incoerente tirar a vida a alguém, mas, o estado pode fazê-lo. Como é que é possível? Se ninguém tem o direito de executar outra pessoa, como pode um estado dar ordens para o fazer?
 Vouto o caso do brasileiro que foi morto pela polícia durante um assalto no banco de 2008. Embora tenha sido refém, embora seja um bandido, não é caso para ser morto porque sendo ele humano e o estado algo inventado por humanos

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

nenhuma ainda os direitos humanos*, não vejo autoridade nenhuma atribuída a nenhuma ser humano, a a poder ~~efetuar~~ executar

<p>um outro ser humano. * Nos direitos humanos diz que ninguém pode tirar a vida a ninguém. O ser humano tem direito à vida.</p>	<p>Moral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dignidade de homem - Justiça - ser honesto 	<p>Ética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justiça - solidariedade - ser prudente 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser giro - Ser prudente - Igualdade - Justiça - Ser cabeludo - Ser honesto - Solidariedade - Divertido - Dignidade humana
--	--	---	---

Então se assim é, os humanos vão contra algo que eles próprios criaram em nossa defesa. O que acho estranho. É, tecnicamente, a meu ver e de muitos outros, ninguém está contra os Direitos humanos.

João Sereia
17
Cabo Verde

Grupo IV

Liga Portuguesa dos Direitos do Animal

Artigo 1.º

Medidas gerais de protecção

1 - São proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os actos consistentes, sem necessidade, se infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

1 - Atendendo ao artigo da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal, ao vídeo que assistiu e à última questão colocada no seguinte excerto faça um comentário. Justifique a sua posição tendo em conta os três elementos de apreciação.

“Não estará o bem-estar dos animais numa categoria totalmente diferente, que só interessa às pessoas loucas por cães e gatos? Como pode alguém gastar o seu tempo com a igualdade dos animais quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos.”

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

Da mesma maneira que ~~te~~ existem os direitos humanos, assim também existem os direitos dos animais. Infelizmente alguns seres humanos não vêem a realidade da mesma maneira porque, se fossemos perto que passam os animais que matam e esfolam, de certeza que não o fariam porque o seu humano muitas vezes sofre com 2 experiências. Será irónico ver o animal que foi morto fazer o contrário, ou seja, ver um javali aleijado, esfolado, morto e cortar a orelha de uma pessoa dentro de uma arena, acho que farei essas mesmas coisas que acham fiadas ao que fazem. Começaram a sentir a dor que se sente quando desses acontecimentos. Talvez os javalis ~~achem~~ achassem mais fiado fazerem. É ridículo mas é Grata pela colaboração de todos! verdade. Concluindo, acho que se respeitasse mais os seres vivos, ³ tudo estaria melhor porque, sim, têm vida, sentem, e vivem, lo porque são animais irracionais não devem ser tratados da mesma maneira por uns que são de fazer o que é pior. Se tem vida tem que ser respeitado como todo o ser vivo. Henry Jones

A.C. Gomes

Teste diagnóstico

- ☐ O seguinte teste será anónimo.
Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: Keishina
Idade: 19
Sexo: Feminino
Origem (País): Rússia

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo 1

1 – Indique o que entende por:

- a) **Ética** – conjunto de valores que se devem seguir ~~em determinadas situações~~ ou que se seguem em várias situações e em determinados contextos. ~~Para cada situação se deve seguir uma regra~~ Por exemplo, a ética profissional.
- b) **Moral** – conjunto de valores e “regras” que cada pessoa segue e que diferem de indivíduo para indivíduo. ~~Por exemplo, a moral da maioria das pessoas.~~ A moral, apesar de ser condicionada pelo ambiente em que a pessoa se encontra, é pessoal.
- c) **Consciência** – é a nossa “bússola pessoal”, indica-nos o caminho que devemos seguir de acordo com os nossos valores.
- d) **Responsabilidade** – O ser humano abdica ~~da sua~~ em favor de algo. Capacidade de escolha daquilo que é o mais importante para nós e daquilo que é o mais indicado e sensato.
- e) **Tolerância** – a capacidade de ceder, ~~de prometer~~ de dar uma “segunda oportunidade”. A tolerância relaciona-se ~~com~~ de certo modo com a liberdade.
- f) **Boa vontade** – fazer algo sem esforço, não porque deve ser feito mas porque queremos que seja feito.
- g) **Intenção** – fim para o qual realizamos uma determinada acção.
- h) **Solidariedade** – o saber colocarmo-nos ao lado dos outros de modo a poder ajudá-los. É um modo de apoiar os outros e de solucionar os problemas dos outros.
- i) **Honestidade** – ser sincero.
- j) **Respeito** – tratar a pessoa como gostaríamos de ser tratados.
- k) **Cidadania** – conjunto de direitos e deveres que a pessoa como cidadã tem que cumprir para o bom funcionamento de uma sociedade.
- l) **Honra** – é o orgulho no seu bom sentido. A honra é uma componente importante e representa em parte aquilo que somos.
- m) **Educação** – normas, ~~os~~ comportamentos, o “bem” e o “mal” em vários contextos que recebe mas em vários locais, tanto em casa como na escola, no grupo de amigos, no trabalho, etc.

Keishira
19
Feminino
Rússia

Grupo III

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado. ~~o~~ ~~o~~ Ao cometermos uma acção que sabemos ser errada, outra pessoa pode ser acusada de o ter feito. Nesse contexto, uma acção moralmente correcta é admitir que fomos nós que cometemos o erro por mais prejudicial que seja para nós.

Grupo III

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

Moral	Ética	
ser prudente	ser prudente	- Ser giro
ser honesto	ser honesto	- Ser prudente
ser prudente	ser prudente	- Igualdade
ser honesto	ser honesto	- Justiça
ser prudente	ser prudente	- Ser cabeludo
ser honesto	ser honesto	- Ser honesto
ser prudente	Solidariedade	- Solidariedade
ser honesto	Dignidade Humana	- Divertido
	Igualdade	- Dignidade humana
	Justiça	

Grupo IV

Liga Portuguesa dos Direitos do Animal

Artigo 1.º

Medidas gerais de protecção

1 - São proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os actos consistentes, sem necessidade, se infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

1 - Atendendo ao artigo da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal, ao vídeo que assistiu e à última questão colocada no seguinte excerto faça um comentário. Justifique a sua posição tendo em conta os três elementos de apreciação.

“Não estará o bem-estar dos animais numa categoria totalmente diferente, que só interessa às pessoas loucas por cães e gatos? Como pode alguém gastar o seu tempo com a igualdade dos animais quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos.”

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

O argumento apresentado anteriormente é totalmente absurdo!
Tanto os direitos humanos como os direitos dos animais são importantes, não podemos descartar nenhum dos dois. Por serem "animais nacionais" não temos o direito de massacrar os animais só porque estes não têm meros para se defenderem. Não sei isto é a degradação do seu humano? Quando falamos em seres nacionais, estão implícitos a responsabilidade, a compaixão e acima de tudo o respeito! Se nós não respeitamos os animais, ~~que é que~~ ~~os animais~~ podemos automaticamente o respeito por nós mesmos.

Grata pela colaboração de todos!

Teste diagnóstico

O seguinte teste será anônimo.

Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: *Ximenez*
Idade: *19*
Sexo: *Masculino*
Origem (País): *Brasil*

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo I

1 – Indique o que entende por:

- a) Ética - *É pessoal.*
 - b) Moral - *É mais universal.*
 - c) Consciência - *É o acto de cada um. É saber aquilo que está a fazer, se está certo ou errado e optar pelo certo.*
 - d) Responsabilidade
 - e) Tolerância - *Ter paciência, principalmente com as pessoas.*
 - f) Boa vontade - *Agrir sem más intenções.*
 - g) Intenção - *Tudo no vida é feito com uma intenção, sobre a qual se tem consciência de qual é a sua intenção perante os outros.*
 - h) Solidariedade - *Agrir de boa vontade com os outros.*
 - i) Honestidade - *É uma pessoa verdadeira consigo próprio e com os demais.*
 - j) Respeito - *Ter limites.*
 - k) Cidadania - *Colaborar com o país. Respeitar as leis.*
 - l) Honra - *Ter valores próprios, adquiridos na própria cultura e praticados no dia-a-dia.*
 - m) Educação
- São valores adquiridos, boa parte, por pessoas responsáveis por nós.*

Grupo II

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado.

Grupo III

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

Moral	Ética	
Igualdade	Ser prudente	- Ser giro
Justiça	Ser honesto	- Ser prudente
Solidariedade		- Igualdade
Dignidade humana		- Justiça
no		- Ser cabeludo
		- Ser honesto
		- Solidariedade
		- Divertido
		- Dignidade humana

Ximenez

Grupo IV

Liga Portuguesa dos Direitos do Animal

Artigo 1.º

Medidas gerais de protecção

1 - São proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os actos consistentes, sem necessidade, se infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

1 - Atendendo ao artigo da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal, ao vídeo que assistiu e à última questão colocada no seguinte excerto faça um comentário. Justifique a sua posição tendo em conta os três elementos de apreciação.

“Não estará o bem-estar dos animais numa categoria totalmente diferente, que só interessa às pessoas loucas por cães e gatos? Como pode alguém gastar o seu tempo com a igualdade dos animais quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos.”

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

É injusto fazer um animal sofrer, por prazer, quando nós próprios não queremos sentir dor.

Grata pela colaboração de todos!

Teste diagnóstico

O seguinte teste será anônimo.

Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: *Ana Cristina*

Idade: *56*

Sexo: *Feminino*

Origem (País): *Paraguai*

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo 1

1 – Indique o que entende por:

- a) Ética *ação é errada e certa*
- b) Moral *ação é errada e certa, tem mais tipos de moral - relativismo moral, relativismo cultural moral.*
- c) Consciência *2º*
- d) Responsabilidade *É que uma pessoa dependa por outro Pessoa É esta segunda Pessoa leva responsabilidade de primeira Pessoa.*
- e) Tolerância *É controle por oneself. quando uma Pessoa diz mal coisa e nós desculpa.*
- f) Boa vontade *é uma boa wish para dar as outras Pessoa.*
- g) Intenção *É aprender as coisas com todos brain.*
- h) Solidariedade *é ajuda de outros Pessoas, por exemplo quem tem fome dar a comida por el*
- i) Honestidade
- j) Respeito *dar ~~um~~ 2º respeito a Pessoa e fala com alguém com bom palavras e não dizer mal para el.*
- k) Cidadania
- l) Honra *é relatado com 3 nome de família.*
- m) Educação *é 2º Pessoa, para conhecer o mundo de Deus é as coisas natural.*

Ana Cristina
 Idade - 16
 País - Portugal

Grupo II

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado.

Uma acção moralmente correcta é que não tem ~~nada~~ acção errada em ^{si} este acção.

Grupo III

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

Moral	Ética	
Ser prudente	Justiça	- Ser giro
Ser honesto	Igualdade	- Ser prudente
Ser cabeludo	Dignidade humana	- Igualdade
Solidariedade	Divertido	- Justiça
		- Ser cabeludo
		- Ser honesto
		- Solidariedade
		- Divertido
		- Dignidade humana

Ana Cristina
Idade - 16
País - Portugal.

Grupo IV

Liga Portuguesa dos Direitos do Animal

Artigo 1.º

Medidas gerais de protecção

1 - São proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os actos consistentes, sem necessidade, se infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

1 - Atendendo ao artigo da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal, ao vídeo que assistiu e à última questão colocada no seguinte excerto faça um comentário. Justifique a sua posição tendo em conta os três elementos de apreciação.

“Não estará o bem-estar dos animais numa categoria totalmente diferente, que só interessa às pessoas loucas por cães e gatos? Como pode alguém gastar o seu tempo com a igualdade dos animais quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos.”

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

A protecção de animais também é uma responsabilidade de pessoas. Mas se os animais não é justo porque os animais também têm direitos iguais humanos.

Grata pela colaboração de todos!

Teste diagnóstico

O seguinte teste será anônimo.

Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: *Assô Ont*
Idade: *19*
Sexo: *M*
Origem (País): *Guiné-Bissau*

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo I

1 – Indique o que entende por:

- a) Ética *é a opinião de cada um*
- b) Moral *é ~~o conjunto de regras que regem a moral~~ a moral*
- c) Consciência *maneira de pensar*
- d) Responsabilidade *é assumir cargo.*
- e) Tolerância *fazer por limite*
- f) Boa vontade *é ser paciente / ser voluntário*
- g) Intenção
- h) Solidariedade *é a simpatia*
- i) Honestidade *é ser simpático*
- j) Respeito *é a consideração a...*
- k) Cidadania *é a pessoa que pertence a um país.*
- l) Honra *é a consideração a uma pessoa*
- m) Educação *é o respeito*

- 180
 - 17
 - 4
 - *Grupos Biss*

Grupo II

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado.

Ontem foi cancelado o voto por causa de uma ringe vulcânica.

Grupo III

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

Moral	Ética	
- igualdade	- Ser giro	- Ser giro
- solidariedade	- igualdade	- Ser prudente
- dignidade humana	- divertido	- Igualdade
	- justiça	- Justiça
	- ser honesto	- Ser cabeludo
	- divertido	- Ser honesto
	- Ser prudente	- Solidariedade
		- Divertido
		- Dignidade humana

Grupo IV

Liga Portuguesa dos Direitos do Animal

Artigo 1.º

Medidas gerais de protecção

1 - São proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os actos consistentes, sem necessidade, se infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

1 - Atendendo ao artigo da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal, ao vídeo que assistiu e à última questão colocada no seguinte excerto faça um comentário. Justifique a sua posição tendo em conta os três elementos de apreciação.

“Não estará o bem-estar dos animais numa categoria totalmente diferente, que só interessa às pessoas loucas por cães e gatos? Como pode alguém gastar o seu tempo com a igualdade dos animais quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos.”

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

De acordo com o vídeo que assisti, acho que os animais ~~tem~~ também têm direito a vida como o ser humano, e nós os humanos devemos respeitar e tomar medidas contra tipos de violências injustificadas contra os animais que eu acabei de assistir agora no vídeo. Ao meu ver, este tipo de acto contra os animais é crime.

Grata pela colaboração de todos!

Nome: A.C. Gomes
Idade: 19
Sexo: M
Origem (país): Guiné-Bissau

3

A.C. Gomes

Teste diagnóstico

O seguinte teste será anônimo.

Por favor preencha o seguinte cabeçalho:

Nome fictício: Mimi
Idade: 16
Sexo: Feminino
Origem (País): São Tomé

Leia atentamente as questões que se seguem. Procure ser claro na sua resposta.

Grupo I

1 – Indique o que entende por:

- a) Ética Trata-se de diferentes culturas
- b) Moral É associado às atitudes de um cidadão, por exemplo ser justo.
- c) Consciência Ter consciência isto é saber exactamente o devemos fazer.
- d) Responsabilidade Saber ser responsável assumir um cargo e com ele.
- e) Tolerância Aceitar e Respeitar a diversidade de diferentes culturas.
- f) Boa vontade Ter vontade de fazer algo, por vontade própria sem ser obrigado.
- g) Intenção Quando agimos de forma intencional.
- h) Solidariedade É ajudar uns aos outros.
- i) Honestidade É ser sincero
- j) Respeito Saber Respeitar não faltar ao Respeito. isto é ser educado com as pessoas.
- k) Cidadania Saber ser um bom cidadão, prestar o dever.
- l) Honra Quando agimos bem e daí poderemos tirar partido do nosso mérito
- m) Educação Ser educado com as pessoas, falar-lhes bem.

16
Femenino
São tomer

Grupo II

- Indique um exemplo (situação) de uma acção moralmente correcta. Justifique a sua consideração sobre o exemplo enunciado.

~~Por exemplo~~ Uma acção moralmente correcta é quando agimos em conformidade com o dever por exemplo quando uma pessoa marca uma entrevista de trabalho e ~~quando~~ quando vai a entrevista, por ser de outra cor, já não a querem entrevistar.

Grupo III

Faça a correspondência entre os princípios éticos e os valores morais, exclua as palavras que não possuam correspondência:

Moral	Ética	
- justiça	igualdade	- Ser giro
- ser honesto	dignidade	- Ser prudente
ser prudente	humana	- Igualdade
	solidariedade	- Justiça
		- Ser cabeludo
		- Ser honesto
		- Solidariedade
		- Divertido
		- Dignidade humana

Mimi
16
Femenina
São. tome
Grupo IV

Liga Portuguesa dos Direitos do Animal

Artigo 1.º

Medidas gerais de protecção

1 - São proibidas todas as violências injustificadas contra animais, considerando-se como tais os actos consistentes, sem necessidade, se infligir a morte, o sofrimento cruel e prolongado ou graves lesões a um animal.

http://www.lpda.pt/legislacao/proteccao_animais.htm

1 - Atendendo ao artigo da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal, ao vídeo que assistiu e à última questão colocada no seguinte excerto faça um comentário. Justifique a sua posição tendo em conta os três elementos de apreciação.

“Não estará o bem-estar dos animais numa categoria totalmente diferente, que só interessa às pessoas loucas por cães e gatos? Como pode alguém gastar o seu tempo com a igualdade dos animais quando a verdadeira igualdade é negada a tantos seres humanos.”

Peter Singer, *Ética Prática*, Gradiva, pág. 76

Eu acho que os animais têm o mesmo direito a vida tanto como os ~~seres~~ humanos. E quando digo animais não é só cães e gatos mas sim todos os animais, porque muita gente acha que só os cães ou gatos merecem ser bem tratados, mas essa ideologia está errada. E como vi aqui no vídeo a tortura do touro acho isso completamente errado. Porque tratam o touro como se fosse um brinquedo, ou seja um divertimento para as pessoas, e eles não merecem isso. E concordo plenamente com as medidas de protecção.

Grata pela colaboração de todos!

BIBLIOGRAFIA

Arêdes, J; *Ética e Consciência*, in Revista Philosophica; Departamento de Filosofia Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; vol. 25; Edições Colibri; 2005.

Camps, V; *Hacer Reforma; Los valores de la Education*; Grupo Anaya S.A; 2ª Edição Abril, 1994.

Casa-Nova, M. J.; *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Instituto de Inovação Educacional.

Cochito, M.I.; *Cooperação e Aprendizagem, Educação Intercultural*; Cadernos de formação; Editora ACIME.

D'orey da Cunha; *Ética e Educação*; Universidade Católica Editora; 1ª Edição; Lisboa, 1996.

Fernando Savater; *O valor de educar*; Dom Quixote; 1ª Edição; Maio 2006.

Garcia, J.L.; Jerónimo, H. M.; Norberto, R., Amaro, M. I.; *Estranhos, juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*.

Goleman, D; *Inteligência Emocional*; Círculo de Leitores; 13ª Edição Julho 2009.

H.D.F.Kitto; *Os Gregos*; Arménio Amado, Editor, Sucessor, Coimbra, 1970.

Jagger, W; *Paidéia a formação do Homem Grego*; Martins fontes; São Paulo 2003.

Dewey, J.; *Democracia e Educação, Introdução à Filosofia da Educação*; 3ª Edição; Companhia Editora Nacional; São Paulo; 1959.

Kant; *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*; Porto Editora.

Kant; *Sobre a Pedagogia*; Alexandria.

Lévi-Strauss; *Raça e História*; Vega, Limitada, 1ª edição; Lisboa, 2003.

Marcos; L.R; *A Auto-estima, a nossa força secreta*; A esfera dos livros; 1ª Edição, Abril de 2008.

Morgado, J.; *A Relação Pedagógica*; Editorial Presença; 2ª Edição.

Rachels, J.; *Elementos de Filosofia Moral*; Gradiva; 1ª Edição; Janeiro 2004.

Rawls, J; *Uma Teoria da Justiça*; Martins Fontes; São Paulo, 2000.

Read, Herbert; *Educação pela Arte*, edições 70.

Reboul, O; *A Filosofia da Educação*; Edições 70; Lisboa; Julho 2000.

Regan, T.; *Gaiolas Vazias- Os Direitos dos Animais e a Vivissecção*; in *Éticas e Políticas Ambientais*; Organização de Cristina Beckert e Maria José Varandas; Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2004.

Rodrigues D.; *Educação e Diferença* .Porto Editora

Rousseau; *Emílio*; Volume I; Europa América; 1990.

Salema, M.H; *Ensinar e Aprender a Pensar*; Texto Editores; 2º Edição; Lisboa, Julho 2005.

Santomé, J.T; *Multiculturalismo anti-racista*. Profedições.

Sartori, G; *Homo videns. Televisão e pós-pensamento*, Terramar, Lisboa.

Savater, F.; *O valor de educar*; Dom Quixote; 1ª Edição; Maio 2006.